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

“PEDAGOGIA COMO TRANSGRESSÃO”:
PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS COM O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

Marco Túlio de Urzêda Freitas

Goiânia
2012

MARCO TÚLIO DE URZÊDA FREITAS

“PEDAGOGIA COMO TRANSGRESSÃO”:
PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS COM O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com vistas à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

Goiânia
2012

“PEDAGOGIA COMO TRANSGRESSÃO”: PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS COM O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

MARCO TÚLIO DE URZÊDA FREITAS

Dissertação defendida em 28 de setembro de 2012
e aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras e pelo professor:

_____

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG

(Orientadora)

_____

Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes – UFRJ

_____

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG

À minha mãe,
Cléria Maria de Urzêda Freitas.

Ao meu pai,
Divino Maciel de Freitas.

A todos os corpos
condenados desta Terra.

Agradecimentos

Ao Deus cristão e a todas as entidades espirituais que me deram força, coragem e sabedoria para seguir em frente, mesmo diante de tantas adversidades. Muito obrigado!

À minha mãe, Cléria Maria de Urzêda Freitas, e ao meu pai, Divino Maciel de Freitas, pelo amor que sempre devotaram a mim, pelo lar e pela mesa farta que me proporcionaram durante esses 27 anos. Muito obrigado!

À minha querida irmã, Thalita de Urzêda Freitas, por ter sempre me ajudado quando precisei, bem como por ter me ensinado que a transgressão é um pré-requisito para a mudança. Muito obrigado!

À minha tia Leia Silva de Urzêda, pelo amor e cuidado de sempre. Muito obrigado!

Às minhas tias e tios, madrinhas e padrinhos, avó e avô, primas e primos etc., pelas coisas boas que ensinaram durante a vida. Muito obrigado!

Às minhas amigas e amigos de Mairipotaba-GO, especialmente Ana Cláudia, Lívia Geracina, Verônica, Karla, Rondinelly, Raphael e Renzo, por terem dividido comigo as suas alegrias e tristezas, bem como pelas inúmeras palhaçadas que fizemos juntos/as. Muito obrigado!

Às minhas professoras e professores da pré-escola, do primário, do ensino fundamental e do ensino médio em Mairipotaba-GO, por terem contribuído para a minha formação, tanto no que diz respeito à vida escolar quanto à vida em sociedade. Muito obrigado!

Às/Aos colegas de turma que tive ao longo da minha vida escolar em Mairipotaba-GO, pelos momentos de reflexão, descontração e aprendizagem. Muito obrigado!

Às funcionárias e aos funcionários da Escola Municipal Julieta Braga Urzêda, onde iniciei a minha vida escolar, e do Colégio Estadual Ângelo Urzêda, onde dei continuidade aos meus estudos até concluir o ensino médio, ambas as instituições em Mairipotaba-GO, por terem sido sempre gentis e respeitosas/os comigo durante o meu percurso escolar. Muito obrigado!

À professora Elaine Pereira de Queiroz, minha inesquecível professora de língua portuguesa da oitava série do ensino fundamental, em Mairipotaba-GO, por ter me encorajado a dar os primeiros passos rumo ao pensamento crítico. Muito obrigado!

Às/Aos minhas/meus colegas do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) em Mairipotaba-GO, pelas dúvidas e reflexões compartilhadas. Muito obrigado!

À professora Edna Eloi e ao professor Diogo Arrais, meus professores no curso semiextensivo do Colégio Delta em Goiânia-GO, por terem me incentivado a prestar vestibular para o curso de Letras, na Universidade Federal de Goiás. Muito obrigado!

Às minhas/meus colegas de trabalho da Riacheulo, filial 039 (Campinas, Goiânia-GO), por terem respeitado e confiado em meu trabalho. Muito obrigado!

Às professoras Dóris Sander Freire e Arlete Freire, por terem confiado em meu trabalho durante o tempo em que atuei como professor de língua portuguesa no Colégio Anglo de Campinas, em Goiânia-GO. Muito obrigado!

À equipe de professoras/es e demais funcionárias/os do Colégio Anglo de Campinas, em Goiânia-GO, especialmente às minhas queridas amigas Fernanda Policena e Renata Oliveira, pelo respeito e pelas experiências e reflexões compartilhadas. Muito obrigado!

Às professoras Maria Aparecida Yasbec Sebba, Michelle Dionísio da Silva e Valdirene Maria de Araújo Gomes, minhas primeiras professoras de inglês no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, por terem me amparado com atenção e carinho em um dos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica. Muito obrigado!

À minha eterna professora Mary Fátima Lacerda de Mendonça, por ter confiado e respeitado o meu trabalho desde o primeiro ano do curso de Letras, bem como por ter guiado os meus primeiros passos rumo à pesquisa acadêmica. Muito obrigado!

Ao professor Francisco José Quaresma de Figueiredo, por ter insistido para que eu participasse do processo seletivo para professores/as-estagiários/as do Centro de Línguas em 2007. Muito obrigado!

À professora Dilys Karen Rees, pelo incentivo e pelo respeito que sempre teve pelo meu trabalho e pelas minhas inquietações. Muito obrigado!

À professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, por ter me ensinado a amar os povos indígenas, por ter me acolhido com ternura na equipe de professores/as da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, e, sobretudo, por ter entendido as minhas limitações como professor do curso. Muito obrigado!

Às/Aos colegas da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, pelos sonhos, angústias e reflexões compartilhadas. Muito obrigado!

Ao meu colega de comitê na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás e amigo, Elias Nazareno, pelo respeito, pela confiança, pelo companheirismo e pela amizade que devotou a mim durante os dois anos em que trabalhamos juntos. Muito obrigado!

Às/Aos colegas do Grupo de Estudos Pós-Estruturalistas e Práticas Identitárias, pelas leituras e pelas reflexões teóricas e pessoais compartilhadas. Muito obrigado!

A todas as professoras e professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás que cruzaram o meu caminho, por terem, de alguma forma, me ensinado a trilhar os caminhos do ensino e da pesquisa com amor, ética e responsabilidade. Muito obrigado!

A todas/os as/os colegas e amigas/os que tive o prazer de conhecer na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, por terem, de alguma forma, me ensinado, me apoiado e me incentivado a seguir em frente. Muito obrigado!

Às/Aos minhas/meus colegas da disciplina *Gênero e Teorias Feministas na Modernidade*, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, pelo carinho, pelo acolhimento e pelas reflexões e alegrias compartilhadas. Muito obrigado!

À professora Eliane Gonçalves, pela atenção e cuidado, bem como por ter me ensinado que o nosso papel como intelectuais contra-hegemônicos/as não é usar a nossa dor para ferir, buscando apenas inverter a hierarquia que nos oprime, mas partir dessa dor para ouvir e dialogar com o outro. Muito obrigado!

Ao meu amigo Júnior, funcionário da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, por ter estado sempre a postos para me ajudar. Muito obrigado!

A todas as funcionárias e funcionários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, especialmente a Verinha (da limpeza), a Verinha e a Denise (da diretoria), o Rodrigo e a Margarete (da coordenação), e a Consuelo e o Bruno (da pós-graduação), por terem sempre me tratado com atenção e cordialidade. Muito obrigado!

Ao Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e toda a sua equipe da época em que fui professor-estagiário e da época atual, por terem me acolhido e me proporcionado uma das experiências pedagógicas e acadêmicas que mais contribuíram para a minha formação como professor-pesquisador. Muito obrigado!

À professora Vilma Correia de Oliveira, por ter dividido comigo as suas experiências e angústias sobre o ensino de inglês na rede estadual em Goiânia-GO. Muito obrigado!

A todas as amigas e amigos que fiz em Goiânia, especialmente Silvia, Camila Leopoldina, Suzana, Daniel, Lara, Lucas, Mariana, Érica, Jordana, Mário, Manoel, Frederico, Stephânia, Daiana, Renata, Mariana, Rogério, Larisse e Duane Izabel, por terem acreditado em mim, por terem me ouvido quando precisei e por terem me dado a força de que eu precisava para seguir em frente. Muito obrigado!

À família Badan, especialmente Dona Lucélia, Senhor Badan e suas filhas Lucélia Maria e Rosane, por terem sempre me recebido e me tratado como um membro da família. Muito obrigado!

A todas/os as/os minhas/meus colegas da área de formação de professores/as, especialmente Luciana, Viviane, Nilvânia, Leanna e Hélvio, por terem sempre acreditado e respeitado o meu trabalho. Muito obrigado!

À colega Paula de Almeida Silva, mulher negra e batalhadora, pela amizade e pelas reflexões compartilhadas. Cara Paula, apesar dos inúmeros conflitos, divergências, mágoas e decepções que tivemos um com o outro, eu não poderia deixar de mencioná-la aqui, até porque a sua voz está presente em várias partes deste trabalho. Muito obrigado!

A todas as alunas e alunos que tive no PETI, no Colégio Anglo de Campinas, no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e no Curso Pré-Vestibular da Comunidade FazArte da Universidade Federal de Goiás, por terem me ensinado lições que vão muito além da língua e das paredes da sala de aula. Muito obrigado!

A todas as alunas e alunos que tive na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, especialmente as/os das etnias tapirapé e javaé, por terem me ensinado que devemos ter orgulho das nossas diferenças. Muito obrigado!

A todas as pessoas que não pude citar aqui por falta de espaço, mas que fizeram parte da minha vida e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigado!

Agradecimentos especiais

À minha mãe, Cléria Maria de Urzêda Freitas, por todo o amor que sempre devotou a mim. Mamãe, acho que nem tenho palavras para expressar o quanto te amo e o quanto te admiro. Acho que também não tenho palavras para expressar o quanto sou grato por tudo que a senhora fez e ainda faz por mim. Lamento que a senhora tenha tido que desistir dos seus sonhos para seguir os padrões de referência que lhe foram impostos ao longo da vida. Mas também não posso esconder o meu orgulho de ter sido criado por um ser humano tão bom e forte como a senhora. Hoje, digo, com toda certeza do mundo, que a senhora, minha querida mãe, foi, é e sempre será o meu maior centro de formação. Muito obrigado!

À minha amiga-irmã Suzana Costa Badan, pela amizade sempre sincera. Suzana, eu sei que já fui grosseiro, injusto e que já te fiz chorar muitas vezes. Era o homem que a sociedade queria que eu fosse agindo dentro de mim. Por isso, não tenho dúvidas: a maior parte das nossas desavenças foram causadas pelo meu egoísmo, pela minha arrogância, pelo meu machismo. No entanto, o que mais me chama a atenção nisso tudo é que você, mesmo tendo sido vítima de tantas grosserias, nunca desistiu de mim. Era você que sempre estava ali me estendendo a mão, perguntando como eu estava, ouvindo os meus desabafos cheios de dor e angústia, enfim, cuidando de mim como uma amiga-irmã. A impressão que tenho é que, ao colocar tudo que vivemos juntos na balança, você achou que os momentos sinceros de amizade mereciam maior destaque. Muito obrigado!

À minha orientadora, Rosane Rocha Pessoa, pela orientação cuidadosa, pelo apoio e incentivo de sempre, pela forma como me conduziu ao mundo da pesquisa, pelo respeito que sempre teve pelo meu trabalho e pelas minhas inquietações, e, sobretudo, pelo companheirismo selado nesses últimos anos. Hoje, me pergunto, Rosane: O que teria sido de mim se os nossos caminhos não tivessem se entrecruzado? Que tipo de pessoa eu seria? Como eu veria a mim, aos outros e a minha profissão? Como eu me relacionaria com o conhecimento? Faço-me essas perguntas porque, desde o nosso primeiro encontro, no final de 2006, eu nunca mais fui o mesmo. Dessa época para cá, tornei-me outro. Para melhor, é claro. Mas devo explicar que não estou me referindo apenas à forma respeitosa com que sempre me orientou. Afinal, a sua postura comigo foi muito além da de uma orientadora. A senhora me valorizou como sujeito. A senhora quis ouvir o que eu tinha para dizer. A senhora acreditou nos meus sonhos e na minha vontade muitas vezes exacerbada de mudança. Até "briga" a senhora já comprou para me defender, lembra?! E a pergunta é: Quem faria isso por um orientando? Querida Rosane, essas palavras não são suficientes para expressar o quanto a admiro e o quanto lhe sou grato por tudo que fez por mim durante a graduação e, especialmente, durante o mestrado. Como costumo dizer por aí, a senhora me ensinou boa parte do que sei hoje. Praticamente tudo. A minha vontade era continuar sendo o seu orientando para sempre. Mas, infelizmente, outras questões me forçam, neste momento, a buscar novas intersecções. Ainda assim, espero, de alguma forma, continuar trabalhando com a senhora. Do fundo do meu coração, espero que o laço que nos une não se rompa jamais. Muito obrigado!

Às professoras Heloísa Augusta Brito de Mello e Joana Plaza Pinto, pelas observações feitas em meu exame de qualificação. Hoje percebo que, além de apontarem questões que poderiam ser melhoradas em meu trabalho, vocês me ensinaram que é preciso ter humildade na vida profissional/acadêmica, inclusive para colocar em prática as teorias que orientam a minha

pesquisa. Para mim, a grande moral da história foi: a arrogância não tem (e não deve ter!) lugar na produção de conhecimentos. Muito obrigado!

Às professoras e professores-participantes deste estudo, minhas/meus eternas/os colegas de turma, por terem aceitado prontamente o meu convite para participar deste estudo e por terem compartilhado comigo experiências, angústias e reflexões que, sem sombra de dúvidas, mudaram a forma como entendo e trabalho com o ensino crítico de línguas. Hoje, após me debruçar sobre as suas percepções e relatos, vejo o quanto aprendi com cada um/a de vocês. Aprendi a assumir as dificuldades que se impõem ao trabalho crítico em educação. Aprendi que as hegemonias não podem ser desarticuladas por meio de imposições. Aprendi que o diálogo é uma das principais vias de acesso à problematização e à reflexão crítica. Aprendi que ser crítico é parte do ser. E, entre tantas outras coisas, aprendi que nunca estamos pela metade em sala de aula. Muito obrigado!

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me possibilitou não apenas desenvolver esta pesquisa, mas também apresentar os seus resultados parciais em eventos científicos diversos. Muito obrigado!

Resumo

Este estudo parte das minhas próprias vivências e das inquietações motivadas pela minha própria experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Trata-se de uma pesquisa colaborativo-crítica que teve por objetivo problematizar a natureza transgressiva do ensino crítico de línguas, tendo como foco as percepções e os relatos compartilhados por três professores e duas professoras de inglês em um grupo de reflexão. Mais especificamente, os nossos objetivos foram: analisar as percepções dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras; analisar os relatos e as percepções dos/as professores/as-participantes sobre as suas aulas e atividades críticas; e analisar as consequências da experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras para os/as professores/as-participantes. As percepções e os relatos do estudo foram gerados no primeiro semestre de 2009, tendo como fontes dois questionários, oito sessões reflexivas e três trabalhos de conclusão de curso. Para analisar essas percepções e relatos, utilizamos reflexões teóricas da pedagogia crítica, das teorias críticas e pós-críticas do currículo, das pedagogias da diferença, da linguística aplicada crítica, das teorias transgressivas em educação e em linguística aplicada e da formação crítica de professores/as. No que se refere ao primeiro objetivo, percebemos que os/as professores/as-participantes apresentam percepções sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras que vão desde uma abordagem menos tradicional e mais comunicativa a uma abordagem mais dialógica, performativa e transgressiva de ensino de línguas. Já no que se refere ao segundo objetivo, observamos que as aulas e atividades críticas ministradas pelos/as professores/as-participantes refletem uma articulação entre os pressupostos de diferentes pedagogias, tais como pedagogias interculturais, antirracistas, feministas e queer. Além disso, percebemos que essas aulas e atividades foram marcadas pelo surgimento de eventos críticos em sala de aula, eventos esses que, devido à sua imprevisibilidade, acabaram desencadeando uma série de conflitos em sua prática. O principal desses conflitos remete ao envolvimento pessoal dos/as professores/as-participantes com temas que acenam diretamente para os seus próprios corpos, identidades e experiências de vida. Por fim, atendo-nos ao terceiro objetivo, pudemos observar que apenas uma professora-participante demonstra ter interesse em continuar trabalhando com o ensino crítico, haja vista o fato de o trabalho com essa abordagem ter propiciado uma redescoberta de si mesma como professora. No entanto, percebemos que, mesmo não tendo a intenção de continuar trabalhando com o ensino crítico de línguas estrangeiras, os/a demais professores/a-participantes parecem ter começado a se engajar no processo de reflexão crítica. Acreditamos que esses resultados nos convidam a repensar o currículo não apenas do ensino de línguas estrangeiras em contextos educacionais diversos, mas também o currículo dos cursos de formação de professores/as de línguas no Brasil.

Palavras-chave: ensino crítico de línguas estrangeiras; pedagogia como transgressão; corpo, identidades e experiências; formação crítica de professores/as.

Abstract

This study is rooted in my own life experiences and in the anxieties motivated by my work with foreign language/English teaching. It is a critical-collaborative research that aimed at problematizing the transgressive nature of critical language teaching based on the perceptions and reports shared by three male and two female English teachers in a reflection group. More specifically, our objectives were to analyze: the teacher-participants' perceptions of critical foreign language teaching; the teacher-participants' reports and perceptions of their critical classes and activities; and the consequences of the experience with critical foreign language teaching for the teacher-participants. The perceptions and reports of the study were gathered in the first semester of 2009 by means of two questionnaires, eight reflective sessions, and three final papers. In order to analyze these perceptions and reports, we used theoretical reflections of critical pedagogy, of critical and post-critical curriculum theory, of pedagogies of difference, of critical applied linguistics, of transgressive theories in education and in applied linguistics, and of critical teacher education. In reference to the first objective, we realized that the teacher-participants present perceptions of critical foreign language teaching that go from a less traditional and more communicative approach to a more dialogical, performative and transgressive approach to language teaching. Referring to the second objective, we observed that the critical lessons and activities conducted by the teacher-participants reflect an articulation of the assumptions of different pedagogies, such as the intercultural, antiracist, feminist, and queer pedagogies. Besides, we perceived that these lessons and activities were marked by the emergence of critical events in the classroom, events which, because of their unexpectedness, ended up causing various conflicts in the teacher-participants' practices. The main of these conflicts relates to the teacher-participants' personal involvement with themes that directly point to their own bodies, identities, and experiences. To finish with, in reference to the third objective, we could observe that only a female teacher-participant seems to be interested in keeping on working with critical foreign language teaching, having perceived that the contact with this approach made her rediscover herself as a teacher. However, we realized that, even though the other teacher-participants are no longer interested in working with critical foreign language teaching, they seem to have started to engage in the process of critical reflection. We believe that these results invite us to rethink not only the curriculum of foreign language teaching in different educational contexts, but also the curriculum of language teacher education courses in Brazil.

Key-words: critical foreign language teaching; pedagogy as and for transgression; body, identities, and experiences; critical teacher education.

Sumário

Resumo…….. 11
Abstract…….. 12

Palavras iniciais……..... 16
O problema……..... 22
Diálogos teóricos..... 25
Objetivos..... 26
Possíveis contribuições..... 27
Perguntas de pesquisa..... 28
Questões metodológicas..... 29
Apresentação do trabalho..... 30

Capítulo 1 – Diálogos teóricos do estudo..... 32
Parte I: "Educação como prática de liberdade": a caminho da transgressão..... 32
Educação, poder e diálogo: a pedagogia crítica..... 33
Desvelando e subvertendo hegemonias: a pedagogia como transgressão..... 37
Professores/as como intelectuais críticos/as e transformadores/as..... 41
Parte II: E a transgressão arromba a porta da linguística aplicada..... 44
Explorando as bases da transgressão em linguística aplicada..... 45
Ensino crítico de línguas estrangeiras: algumas interfaces e conceitos 56
Quando ensinar é transgredir: a formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras..... 74

Capítulo 2 – Bases e particularidades do estudo..... 80
Parte I: Sobre as bases epistemológicas..... 81
Problematizando o lugar da pesquisa qualitativa na sociedade..... 81
Pesquisa colaborativa e formação crítica de professores/as..... 84
Colaborando para transgredir: uma pesquisa colaborativo-crítica..... 86
Parte II: Sobre as particularidades..... 88
O contexto..... 88
Os professores e professoras-participantes..... 90
O papel do pesquisador..... 93
As fontes de pesquisa..... 96
Procedimentos e bases de análise..... 103

Capítulo 3 – Um olhar sobre as percepções e relatos do estudo..... 107
Parte I: O ensaio da transgressão: reflexões anteriores à experiência..... 107
Reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras..... 108
Temas críticos, experiências de vida e trabalho docente..... 116
Parte II: A transgressão na prática: aspectos, eventos e reflexões..... 123
Um olhar sobre as aulas e atividades críticas relatadas..... 124
Um olhar sobre os eventos críticos de sala de aula relatados..... 136
Reflexões durante a experiência: foco nos aspectos, ressalvas e entraves..... 147
Parte III: As consequências da transgressão: reflexões posteriores à experiência..... 162
Reflexões sobre a experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras..... 163

Consequências da experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras..... 173

Palavras finais……..……..... 183
Retomando as perguntas de pesquisa..... 183
O estudo: possíveis desdobramentos..... 193
Reflexões finais..... 196

Referências……... 200

Anexos……..... 209
Anexo A..... 210
Anexo B..... 213
Anexo C..... 214
Anexo D..... 216
Anexo E..... 218
Anexo F..... 230
Anexo G..... 246
Anexo H..... 256
Anexo I..... 276
Anexo J..... 278

I came to theory because I was hurting – the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend – to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing.

(bell hooks, 1994, p. 59)

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como "captura" do "real". Embora tecnicidades analíticas seja parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor.

(Branca Falabella Fabrício, 2006, p. 6)

Palavras iniciais

> *It is the figure of being in the act of transgressing its own limit.*
>
> (Michel Foucault, 1999, p. 81)

> *[...] there is no such thing as a problem without a person (or groups of them) who have this problem: a problem is always a problem for someone or other.*
>
> (Sandra Harding, 1987, p. 6)

Este trabalho fala sobre *transgressões*. E, de antemão, gostaria[1] de dizer que resolvi explorar este tema em minha pesquisa de mestrado não apenas porque ele se insere em uma perspectiva "inovadora" no campo da Linguística Aplicada, mas também, e talvez principalmente, porque ele fez e faz parte das minhas próprias experiências de vida, tanto em nível pessoal como profissional. Ao assumir essa relação, tento me colocar dentro do meu problema de pesquisa, pois, tal como Harding (1987), entendo que a investigação de um problema sempre remete à figura de uma pessoa que tem/carrega esse problema. Amparado pela ideia de que "as crenças e os comportamentos da/o própria/o pesquisadora/pesquisador devem ser colocados dentro da moldura do quadro que ela/e pretende pintar" (HARDING, 1987, p. 9), acredito que esse movimento *para dentro* do problema investigado faz da minha pesquisa um estudo localizado, corporificado, e, por assim dizer, *transgressivo*, especialmente se levarmos em conta o fato de que um dos principais objetivos da ciência moderna/colonial é justamente objetificar ao máximo a prática da pesquisa científica, generalizando e descorporificando o sujeito-pesquisador e a produção de conhecimentos. É nesse sentido que, ao explorar um tema que fez e faz parte das minhas experiências de vida, tentando me colocar *dentro* da moldura do quadro que eu pretendo pintar, assumo os riscos da *transgressão*, isto é, de um movimento que ousa *cruzar fronteiras* de um território proibido para tentar pensar e fazer diferente.

A minha história com a *transgressão* começou bem cedo. Ao olhar para trás, vejo que o ato de transgredir cortou minha vida ao meio, dividindo as minhas experiências entre aquelas consideradas "normais" e aquelas consideradas "estranhas". Quando era garoto, por

[1]Neste trabalho, a conjugação dos verbos oscilará entre a primeira pessoa do plural (nós), quando se tratar de reflexões constituídas por múltiplas vozes (eu e orientadora; eu e grupo de estudos; eu, orientadora e grupo de estudos; eu, orientadora e outros/as professores/as; etc), e a primeira pessoa do singular (eu), quando se tratar de reflexões mais localizadas do pesquisador-mestrando.

exemplo, eu não gostava de "brincar de carrinho", como a grande maioria dos meninos. Eu preferia as bonecas. Não gostava de conversar com os garotos. Preferia as meninas, que geralmente eram (por terem sido "fabricadas" como tal) mais educadas, compreensivas e que aceitavam de melhor grado o meu jeito "estranho", "fora do lugar". Ao recordar essa época, vejo que, mesmo sem perceber, eu transgredia, ainda que no meu canto, quieto, em silêncio. Transgredia tentando não transgredir. Entretanto, no meu caso, a *transgressão* não era simplesmente uma questão de escolha: eu precisava transgredir para viver. A minha plena existência era em si um ato de transgressão.

Na adolescência, já passando para a juventude, as coisas começaram a ficar ainda mais "estranhas" e "fora do lugar". Enquanto os rapazes da pequena cidade onde eu vivia não falavam de outra coisa senão de sexo e do tamanho dos seios e traseiros das mulheres, tentando assim afirmar a sua "macheza" e virilidade, eu me esquivava desses assuntos, até porque no fundo sempre achei um desrespeito olhar para as mulheres como se elas fossem corpos "fabricados" exclusivamente para o sexo. E, com se não bastasse, o meu desejo também não se encaixava nas práticas legitimadas por aquela comunidade. O meu desejo era "diferente". O meu desejo não era belo, normal, higiênico, romântico e abençoado. O meu desejo era feio, patológico, sujo, promíscuo e amaldiçoado, devendo, portanto, ser mantido em segredo, guardado a sete chaves. Mas as transgressões não se restringiam à esfera do corpo/do desejo. Ao invés de ouvir música sertaneja, como era de costume na região, eu preferia Pop, Rock, Pop-Rock e MPB. Ao invés de manter a imagem do "aluno perfeito" na escola, comecei a experimentar novas experiências e comportamentos quando entrei no Ensino Médio. E assim por diante.

Nessa mesma época, tornei-me amigo de um grupo de pessoas mais velhas e de mente aberta. O "problema" era que essas pessoas bebiam, ouviam Rock, falavam abertamente sobre as várias formas de manifestação da sexualidade humana etc., características essas que não deveriam ser vivenciadas ou mesmo observadas muito de perto por um "rapaz de família". Algumas dessas pessoas eram bissexuais. Outras fumavam cigarros comuns e/ou maconha de vez em quando. Algumas não acreditavam em Deus. Outras tinham problemas de relacionamento com a família. Praticamente todos os dias me encontrava com essas pessoas para conversar e refletir sobre a vida. Compartilhávamos alegrias, tristezas, dúvidas e conflitos diversos. Jamais entendi por que a casa onde nos reuníamos era conhecida como um "antro de perdição". Embora tenha sofrido represálias de todo tipo, nunca me afastei completamente dessas pessoas. Afinal, sentia-me acolhido e menos "estranho" perto delas. De

certa forma, essas pessoas me faziam acreditar que transgredir é normal. Elas me faziam acreditar que muitas vezes é necessário transgredir para ser feliz.

Quando me mudei para Goiânia, várias outras transgressões ocorreram, a começar pela minha decisão de ser professor. Essa decisão transgredia um dos maiores sonhos de meu pai: ter um filho médico. Porém, não tenho dúvidas de que a maior dessas "várias outras transgressões" aconteceu quando me tornei professor de inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, no segundo semestre de 2007. Inicialmente, como todo/a bom/boa estagiário/a, eu tentei seguir à risca todas as regras da instituição, entre as quais uma das mais importantes era: ensinar a língua-alvo comunicativamente. Todavia, encorajado por minha então supervisora pedagógica, a Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, bem como pelas leituras e reflexões compartilhadas na disciplina *Pragmática*, oferecida pela Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, aos poucos comecei a *cruzar fronteiras*, a fazer diferente, a transgredir as normas. Ao invés de colocar figuras no quadro e pedir que os/as alunos/as adivinhassem o que elas significavam, eu comecei a pedir que eles/as lessem textos e assistissem a filmes mais próximos da realidade na qual estavam inseridos/as. Ao invés de falar sobre "a" cultura dos Estados Unidos, da Inglaterra e/ou da Austrália, como normalmente ocorre em aulas de inglês no Brasil, eu comecei a falar sobre os aspectos multifacetados das culturas de países como Nigéria, Índia e do próprio Brasil. E, por fim, ao invés de pedir que os/as alunos/as ficassem de pé para participar de alguma brincadeira ou para encenar alguma peça de teatro em frente aos/às colegas, eu comecei a pedir que eles/as formassem pequenos grupos para refletir e compartilhar ideias e experiências acerca de questões relacionadas à vida social.

Essas atitudes/práticas pedagógicas logo começaram a despertar a curiosidade e a desconfiança de alguns/algumas colegas e professores/as. Em princípio, eu não entendia bem por que minhas atitudes/práticas incomodavam essas pessoas, mas depois eu percebi que tal incômodo nada mais era que uma resposta à natureza transgressiva de minhas aulas. Afinal, meus/minhas alunos/as e eu estávamos falando sobre assuntos "perigosos", os quais desafiam a aparente naturalidade das hegemonias[2]. Estávamos, de algum modo, agindo contra o instituído, contra aquilo que o sistema queria que pensássemos e fizéssemos. Estávamos, conforme Pennycook (2006), pensando o que não deveria ser pensado e fazendo o que não deveria ser feito. O curioso é que eu não agia dessa forma para chocar ou mesmo desafiar

[2]Com base em estudos gramscianos (GRUPPI, 1978; COUTINHO, 1992) e em teorizações críticas da linguística aplicada (PENNYCOOK, 1999, 2001; MOITA LOPES, 2006), neste trabalho, entendemos por *hegemonias* as práticas ideológicas que, ao legitimar a dominação de determinados grupos sobre outros, promovem e, ao mesmo tempo, reforçam a desigualdade, a dependência, a injustiça e o sofrimento dos grupos dominados.

propositalmente as pessoas. Eu agia dessa forma porque, em meu ponto de vista, o ensino de línguas estrangeiras, assim como qualquer outra atividade ligada à educação, deveria ser encarado como um ato político e de transformação social. Além disso, eu me via no ensino crítico de línguas estrangeiras, uma abordagem que trazia das margens aos centros uma marca que eu sempre carreguei em meu próprio corpo e que durante muito tempo eu havia tentado esconder dos outros e de mim mesmo: a transgressão. Mas o que é a *transgressão* de fato? Como ela pode ser explicada teoricamente? Qual o seu papel na construção de outras realidades para o mundo em que vivemos?

Jervis (1999) afirma que *transgredir* significa mover-se *para além* dos limites, quebrando leis pré-concebidas. Entretanto, salienta: tudo aquilo que se move para além dos limites, corre também *ao lado, através* e *dentro* do que está sendo limitado. Tal observação remete ao fato de que o *transgressivo* é também *reflexivo*, pois, além de questionar o papel da transgressão, questiona a cultura que a definiu em sua alteridade. Desse modo, a *transgressão* não é simplesmente

> uma inversão mecânica de uma determinada ordem vigente a que ela se opõe. A transgressão, ao contrário da oposição ou inversão, envolve a hibridização, a mistura de categorias e o questionamento das fronteiras que separam [essas] categorias. Ela não é, em si, uma subversão; não é um desafio evidente e intencional ao *status quo*. O que ela realmente faz, entretanto, é interrogar implicitamente o poder na qual ela reside – apesar de suas pretensões universalizantes –, mas também a sua cumplicidade, o seu envolvimento naquilo que ela proíbe.[3] (JERVIS, 1999, p. 4, grifo meu)

Também Jenks (2003) acredita que *transgredir* significa mover-se *para além* dos limites. Porém, ao contrário de Jervis (1999), esse autor defende que tal movimento remete à *subversão* dos limites que ele cruza: "Transgredir significa caminhar *além* das fronteiras ou limites estabelecidos por uma ordem, ou lei, ou convenção; é *violar* e *infringir*. [...] A transgressão é um ato profundamente reflexivo de *negação* e *afirmação*"[4] (JENKS, 2003, p. 2, grifos meus). Nessa perspectiva, transgredir seria um ato reflexivo que tem por objetivo *contestar* e *subverter* os limites impostos. No entanto, conforme destacado, é importante assumir que tais limites nunca são impostos apenas *de fora*; eles são sempre respostas

[3]Versão original: "a mechanical inversion of an existing order it opposes. Transgression, unlike opposition or reversal, involves hybridization, the mixing of categories and the questioning of the boundaries that separate categories. It is not, in itself, subversion; it is not an overt and deliberate challenge to the status quo. What it does do, though, is implicitly interrogate the power on which it rests – despite its universalizing pretensions – but also to its complicity, its involvement in what it prohibits".

[4]Versão original: "To transgress is to go beyond the bounds or limits set by a commandment or law or convention, it is to violate or infringe. […] Transgression is a deeply reflexive act of denial and affirmation".

pessoais aos imperativos morais que vêm *de dentro*. Isso significa dizer que os *atos transgressivos* carregam consigo uma intensa relação com o desejo de transgredir limites e fronteiras: "Toda regra, fronteira ou extremidade carrega consigo a sua própria ruptura, penetração e impulso para desobedecer"[5] (p. 7).

Já Foucault (1999 [1954-1984]) define a *transgressão* como um ato que envolve o *cruzamento* e *recruzamento* de limites cujos elementos estão situados em contextos incertos ou em certezas enfraquecidas. O autor acredita que a *transgressão* deve ser dissociada do escândalo e da subversão, isto é, de tudo aquilo que lhe atribui aspectos negativos. Em seu ponto de vista, a *transgressão*

> não procura colocar uma coisa em oposição à outra, nem atinge o seu objetivo por meio do escárnio ou perturbando a legitimidade dos princípios instituídos; ela não transforma o outro lado do espelho, além de uma linha invisível e intransponível, em um lugar resplandecente. A transgressão não é uma violência em um mundo dividido (em um mundo ético) nem uma vitória contra os limites (em mundo dialético ou revolucionário); e, exatamente por essa razão, o seu papel é medir a distância excessiva que ela abre no coração do limite e traçar a linha flamejante que provoca o surgimento [desse] limite.[6] (FOUCAULT, 1999 [1954-1984]), p. 74)

Além de relacionar o ato de transgredir ao *cruzamento* de limites, tal como fazem Jervis (1999) e Jenks (2003), o autor acredita que a *transgressão* é um ato reflexivo sobre os limites que ela cruza, recruza e nos quais ela mesma está envolvida. Todavia, ao contrário de Jenks (2003), que define a *transgressão* como um ato subversivo, Foucault (1999) defende que, embora *transgredir* seja um ato reflexivo capaz de *cruzar* e *recruzar* limites, ele não consegue modificar e/ou subverter a ordem que os gera e sustenta, até porque a transgressão implica sempre o surgimento de novos limites. Dessa forma, as suas reflexões se aproximam mais do conceito de Jervis (1999) na medida em que ambos apontam a transgressão como possibilidade de *questionamento* e *oposição*, mas não de mudança ou subversão de limites e fronteiras. Para Revel (2005, p. 74, grifo no original), a transgressão foucaultiana descreve o modo pelo qual o indivíduo singular "conseguiu, de maneira voluntária ou fortuita, "escapar" dos dispositivos de identificação, de classificação e de normalização do discurso". Porém, a autora afirma que, com o abandono da literatura como campo privilegiado, Foucault deslocou

[5]Versão original: "Every rule, limit, boundary or edge carries with it its own fracture, penetration or impulse to disobey".

[6]Versão original: "does not seek to oppose one thing to another, nor does it achieve its purpose through mockery or by upsetting the solidity of foundations; it does not transform the other side of the mirror, beyond an invisible and uncrossable line, into a glittering expanse. Transgression is neither violence in a divided world (in an ethical world) nor a victory over limits (in a dialectical or revolutionary world); and, exactly for this reason, its role is to measure the excessive distance that it opens at the heart of the limit and to trace the flashing line that causes the limit to arise".

o problema da *ação individual* para a *ação coletiva*, substituindo o conceito de transgressão pelo conceito de *resistência*. Partindo da ideia de que as relações de poder estão em todo lugar, a *resistência*, ao contrário da transgressão, configura-se como "a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte" (REVEL, 2005, p. 74).

Esse conceito parece dialogar com a ideia de Foust (2010) sobre a *transgressão*: um ato de *cruzamento* e *violação* de limites e fronteiras. Uma vez que a transgressão "destaca as linhas discursivas e materiais que separam, e, por conseguinte, definem o que é normal e o que é anormal, o que é saudável e o que é doente", estabelecendo e redefinindo "linhas de distinção e dando novos significados às identidades e às práticas sociais"[7] (p. 3), a autora garante que os *atos transgressivos* incitam reações contra essas *linhas normativas* que delimitam fronteiras e possibilidades no mundo social. É nesse sentido que a transgressão *viola* regras e *ultrapassa* os limites da normalidade, ameaçando a legitimidade das estruturas autoritárias de poder que mantém o "bem-estar" dos indivíduos. A transgressão "desconstrói o natural e o normal, ao mesmo tempo em que constrói alternativas para a ordem social", incitando respostas/reações "daqueles/as que estão investidos/as, sujeitos/as ou em conformidade com o *status quo*"[8] (p. 5, grifo nosso).

Na mesma linha de raciocínio, hooks (1994) define a *transgressão* como um movimento *para além* das fronteiras hegemônicas de *classe*, *gênero* e *raça*. Tendo como referência o contexto pedagógico, a autora afirma que, ao desafiar a aparente neutralidade do processo educativo e a aparente naturalidade das hegemonias, a transgressão possibilita converter o ensino em *prática de liberdade*, já que o seu principal objetivo é entender "a natureza de nossos problemas contemporâneos"[9] e articular resistências capazes de "transformar a nossa realidade atual" [10] (p. 67). Esse é também um dos conceitos utilizados por Pennycook (2006), segundo o qual a *transgressão* se apresenta, no campo da linguística aplicada, como um instrumento que possibilita *cruzar* as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. Com base nas reflexões de Jervis (1999), Jenks (2003) e hooks (1994), o autor sugere que uma linguística aplicada transgressiva, ao resistir os modos autoritários de interpretação da realidade, deve ser pensada para a ação e a mudança. No que tange ao

[7]Versão original: "those discursive and material lines which separate, and thus define, the normal and abnormal, the healthy and diseased […] lines of distinction, giving new meaning to identities and social practices".
[8]Versão original: "deconstructs the natural and normal, at the same time it enacts alternatives to a social order […] from those vested in, subject to, or in conformity with the status quo".
[9]Versão original: "the nature of our contemporary predicament".
[10]Versão original: "transform our current reality".

contexto pedagógico, uma linguística aplicada transgressiva "vai além dos limites normativos", procurando "imaginar de forma diferente" (p. 75).

Embora todos esses conceitos nos possibilitem compreender e problematizar a natureza transgressiva do ensino crítico de línguas estrangeiras, que é o foco deste trabalho, buscamos respaldo sobretudo nos conceitos de *transgressão* elaborados por hooks (1994), Jenks (2003), Foust (2010) e Pennycook (2006), os quais incorporam a ideia não apenas de *cruzamento*, mas também de *contestação* e *violação* de limites e fronteiras. Todavia, faz-se necessário reconhecer que, mesmo tentando transgredir (contestar, violar, subverter, enfim, "pensar e fazer diferente"), é sempre muito difícil (para não dizer "impossível") escapar totalmente dos limites e fronteiras que regulam a vida social. No que se refere a este trabalho, por exemplo, ainda que tenhamos a intenção de *transgredir* concepções pedagógicas e metodologias de pesquisa consagradas pela tradição, não podemos ignorar o fato de que essa tentativa parte justamente dos limites e fronteiras que ela pretende transgredir. Isso pode ser observado, entre outros: 1) na estrutura do trabalho, que apresenta todas as partes de um trabalho científico legitimado; 2) na estrutura do capítulo teórico, que apresenta divisões esquemáticas mais disciplinares; 3) na existência de um capítulo metodológico, que, ao descrever as bases e particularidades do estudo, tenta justificar o seu rigor, a sua pertinência, enfim, a sua autoridade no território da ciência ; 4) e na própria forma de escrita do pesquisador, que não só reflete como reitera o uso compulsório de uma variedade linguística hegemônica no contexto acadêmico. Trata-se, portanto, de reconhecer as dificuldades e limitações que se impõem ao ato de transgredir. Trata-se de reconhecer que, mesmo tentando subverter a ordem legitimada, movendo-se *para além* dos limites e fronteiras, a transgressão corre sempre *ao lado*, *através* e *dentro* do que está sendo transgredido (JERVIS, 1999, grifos meus).

O problema

Situado em um contexto de certezas enfraquecidas no qual habitam identidades múltiplas, fragmentadas e muitas vezes até contraditórias (FOUCAULT, 1999 [1954-1984]; BAUMAN, 1999; HALL, 2006 [1992]; CANCLINI, 2008), em um mundo globalizado que reivindica posturas e ações pós-modernas e pós-coloniais na produção de conhecimentos (MIGNOLO, 2000; CASTRO-GÓMEZ, 2005; LANDER, 2005; SANTOS, 1999, 2008), e, sobretudo, em uma época que conclama os/as intelectuais a assumir um lugar ativo nas lutas por justiça social (FOUCAULT, 2008 [1979]; SPIVAK, 2010 [1988]; BHABHA, 1998), este

estudo parte das minhas próprias vivências (como homem branco, de classe média, brasileiro, homossexual etc) e das inquietações motivadas pela minha própria experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás.

Essa experiência teve início no primeiro semestre de 2008 por influência da minha então supervisora pedagógica e hoje orientadora de mestrado, a Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, que já vinha trabalhando com essa abordagem desde 2006 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Inicialmente, propusemo-nos a trabalhar criticamente as atividades do próprio livro didático. Em seguida, começamos a pensar em aulas e atividades que, de alguma forma, abrissem espaço para a problematização de temas como *raça/racismo*, *pobreza*, *relações de gênero* e *sexualidade* em sala de aula. Desde o início, procuramos, conforme sugere Pennycook (1998 [1990], 1999, 2001), incorporar questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência nessas aulas e atividades. Amparados pelas reflexões de autores/as como Pennycook (1999, 2001), Ferreira (2006), Fabrício (2006) e Moita Lopes (2002, 2003, 2006, 2012), entendemos por *questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência* as questões que, por explorarem mais diretamente as formas de classificação, hierarquização e subjugação dos corpos e identidades no mundo social, ultrapassam os aspectos técnicos do ensino de línguas e os limites da própria sala de aula para tentar entender, problematizar e desconstruir os discursos e práticas que produzem a injustiça.

Entretanto, como já mencionado, as minhas atitudes/práticas logo começaram a despertar a curiosidade e a desconfiança de alguns/algumas colegas e professores/as. Um dos principais argumentos era que, ao explorar temas como *racismo* e *relações de gênero e sexualidade*, os/as alunos/as poderiam se sentir desconfortáveis e não participar ativamente das aulas, o que prejudicaria a sua aprendizagem. No decorrer do tempo, eu acabei percebendo que essa não era bem a ideia que despertava a curiosidade e a desconfiança dessas pessoas. O "problema" era que os temas explorados em minhas aulas e a forma como as atividades/discussões eram conduzidas perturbavam certezas e desafiavam hegemonias, colocando valores éticos e morais sócio-historicamente legitimados em questão. Nessas aulas, eu procurava encorajar os/as meus/minhas alunos/as a refletir, por exemplo, sobre o mito da democracia racial no Brasil, sobre as desigualdades de gênero no mundo contemporâneo e sobre os lugares sociais reservados àqueles/as que "ousam" transgredir as normas de gênero e sexualidade. Enfim, nessas aulas eu procurava *cruzar* limites e fronteiras, propiciando um espaço mais amplo, democrático e livre de dúvidas, conflitos, reflexões e descobertas para os/as meus/minhas alunos/as. Essa foi uma das características que nos levaram a enxergar o

ensino crítico de línguas estrangeiras como uma abordagem ancorada nos princípios da transgressão (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006).

A nossa experiência com a abordagem crítica na Faculdade de Letras (Rosane) e no Centro de Línguas (Marco Túlio e Rosane) foi marcada por uma série de *cruzamentos* de limites e fronteiras (JERVIS, 1999; FOUCAULT, 1999 [1954-1984]; JENKS, 2003), a começar pelo nosso principal objetivo como professor/a de inglês: encorajar os/as alunos/as a utilizar a língua-alvo como "instrumento" de *reflexão* e *ação* sobre o mundo/a realidade social. Além disso, para planejar e conduzir aulas críticas, nós tivemos que *cruzar* os limites teóricos da própria linguística aplicada, focalizando, em nossas leituras, questões e temas explorados por outras áreas do conhecimento, tais como história, geografia, sociologia, antropologia e psicologia. Esse *cruzamento teórico* foi necessário, em primeira instância, para que pudéssemos refletir sobre as nossas próprias identidades e vivências, desestabilizando as verdades hegemônicas sob as quais nós nascemos e que nos constituíram como sujeitos. Em termos pedagógicos, esse *cruzamento* nos possibilitou interpretar reflexões e gerenciar conflitos em sala de aula, de modo que pudéssemos, juntamente com os/as nossos/as alunos/as, compartilhar e problematizar as nossas visões de mundo, repensar os nossos posicionamentos em relação aos outros e a nós mesmos/as, e articular discursos contra-hegemônicos na língua-alvo. Era nesse sentido que as nossas aulas propiciavam, como defende hooks (1994, p. 12), a produção de um saber localizado "além das fronteiras do que é aceitável", ou, conforme Pennycook (2006, p. 82), de um saber que ousa "pensar o que não deveria pensado, fazer o que não deveria ser feito".

Essas percepções levaram a minha supervisora pedagógica e eu a nos questionar sobre como os aspectos transgressivos do ensino crítico de línguas estrangeiras poderiam repercutir na prática formativa de outros/as professores/as do Centro de Línguas. Foi então que tivemos a ideia de formar um grupo de reflexão colaborativa para problematizar o trabalho com essa abordagem. Para integrar o grupo, convidamos três professores e duas professoras-estagiárias de inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. As nossas reuniões foram divididas em três partes: na primeira, buscamos explorar questões teóricas sobre o trabalho crítico em educação; na segunda, procuramos refletir sobre as aulas, atividades e eventos críticos de sala de aula, já que cada um/a deveria planejar e conduzir, esporadicamente, aulas e/ou atividades críticas em uma de suas respectivas turmas; e, na terceira, buscamos problematizar a experiência do grupo com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Desse modo, este estudo teve por objetivo investigar os aspectos, ressalvas e entraves da

abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras/inglês, tendo como base percepções e relatos[11] dos/as professores/as-participantes acerca da sua experiência. Além disso, o estudo pretendeu observar as implicações do ensino crítico na formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras/inglês, analisando, mais especificamente, se o trabalho com essa abordagem pode levar ou abrir caminhos para a *reflexão crítica* docente.

Diálogos teóricos

Como um pesquisador *bricoleur teórico*[12] (DENZIN; LINCOLN, 2008), utilizo diferentes correntes teóricas para analisar as percepções e os relatos deste estudo. Entre essas correntes teóricas, destacam-se: a pedagogia crítica, as teorias críticas e pós-críticas do currículo, as teorias transgressivas em educação, a linguística aplicada crítica, a linguística aplicada transgressiva, as pedagogias da diferença e a formação crítica de professores/as.

A pedagogia crítica (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992; ELLSWORTH, 1992; HOOKS, 1994), as teorias críticas e pós-críticas do currículo (APPLE, 2006; SILVA, 2007b) e as teorias transgressivas em educação (HOOKS, 1994) me possibilitaram interpretar as *percepções* sobre *ensino crítico de línguas estrangeiras* dos/as professores/as-participantes no decorrer da pesquisa. Já a linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001, 2010), a linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e as pedagogias da diferença (LOURO, 1997, 2004; TRIFONAS, 2003; GOMES, 2003a, 2003b; CANDAU, 2008; WALSH, 2009; CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009; OLIVEIRA; CANDAU, 2011) me permitiram interpretar os *relatos* dos/as professores/as-participantes acerca da sua *experiência* com a abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras/inglês. E, finalmente, as teorias sobre formação crítica de professores/as (GIROUX, 1988; FREIRE, 1996; ZEICHNER; LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; CELANI, 2008; LEFFA, 2008; ALMEIDA SILVA, 2009; LIBERALI, 2010; MATEUS, 2010; BORELLI; PESSOA, 2011) me possibilitaram observar se o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês levou ou abriu caminhos para a *reflexão crítica* dos/as professores/as-participantes.

Esses diálogos teóricos apontam diretamente para os quatro conceitos principais deste estudo: *crítica*, *temas críticos*, *reflexão crítica* e *transgressão*. Tendo por base os diálogos

[11]Neste trabalho, fazemos uma diferenciação entre *percepções* e *relatos*. Com base em teorias sobre reflexão docente (ZEICHNER e LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002), entendemos por *percepções* os enunciados que apresentam notas reflexivas sobre determinado/s evento/s. Já com base em Fabrício (2006b), entendemos por *relatos* os enunciados que apresentam notas descritivas e/ou descritivo-reflexivas sobre determinada/s prática/s ou evento/s.

[12]Este conceito será retomado na Parte II do Capítulo 2.

com a pedagogia crítica e com as teorias críticas e pós-críticas do currículo, entendemos por *crítica* uma posição contestadora de relações, discursos e práticas hegemônicas que nos impedem ou que limitam as nossas possibilidades de ação e intervenção sobre o mundo em que vivemos. Já com base nos diálogos com a linguística aplicada crítica e com as pedagogias da diferença, entendemos por *temas críticos* os temas que apontam diretamente para questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência, tais como *raça/racismo, pobreza, relações de gênero* e *sexualidade* etc., oferecendo maiores subsídios para a problematização de discursos e práticas hegemônicas naturalizadas. Por sua vez, tendo por base os diálogos com as teorias sobre formação crítica de professores/as, entendemos por *reflexão crítica* um tipo de reflexão que pretende desvelar, compreender e desarticular discursos e práticas hegemônicas vigentes no contexto pedagógico e na sociedade mais ampla, contestando, por assim dizer, tudo que causa sofrimento humano. E, finalmente, com base nos diálogos com as teorias transgressivas em educação e com a linguística aplicada transgressiva, entendemos por *transgressão* um movimento que *cruza* limites e fronteiras de territórios proibidos para tentar pensar e fazer diferente.

De alguma forma, todos esses conceitos remetem ao *cruzamento* de limites e fronteiras, já que, ao desvelar, contestar e tentar modificar relações, discursos e práticas hegemônicas, eles desafiam as leis de um sistema que opera justamente para manter as hegemonias. Nesse sentido, ao cruzarmos, desviarmos ou atravessarmos as fronteiras do que é "normal" (instituído como norma), tornamo-nos, conforme Anzaldúa (2007 [1987-1999]), parte de *los atravessados*, ou seja, daqueles/as que habitam um território proibido e fronteiriço no qual formam-se corpos, identidades e subjetividades resistentes. Essa é a postura que tentamos adotar aqui.

Objetivos

O nosso objetivo geral neste estudo foi investigar os aspectos e entraves da abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras/inglês, observando as suas implicações na formação crítica de professores/as. Mais especificamente, pretendemos:

- Analisar as *percepções* dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras antes da sua experiência com essa abordagem;
- Analisar os *aspectos*, *ressalvas* e *entraves* presentes nos relatos e nas percepções compartilhadas pelos/as professores/as-participantes durante a sua experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês;

- Analisar as *consequências* da experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras para os/as professores/as-participantes, observando, ainda, se houve algum tipo de mudança em suas percepções;
- Analisar se o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês levou ou abriu caminhos para a *reflexão crítica* dos/as professores/as-participantes.

Possíveis contribuições

Acreditamos que este estudo possa contribuir para problematizar o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras, para construir uma visão mais crítica de "linguística aplicada ao ensino de línguas" e para investigar a relação entre *ensino crítico* e *reflexão crítica*.

Pela problematização do ensino crítico de línguas estrangeiras

Em uma de suas discussões acerca do papel da linguística aplicada no mundo contemporâneo, Rajagopalan (2003) afirma que o/a educador/a crítico/a sempre será uma ameaça para os poderes constituídos, pois a base de suas ações reside no constante questionamento de verdades dogmáticas. Essa pode ser uma das razões que têm levado alguns/algumas colegas e professores/as a colocar em dúvida a relevância pedagógica e social do ensino crítico de línguas estrangeiras. Alguns dos questionamentos mais recorrentes em suas observações são: O que garante que o ensino crítico funciona de verdade? Que tipo de formação deve ter um/a professor/a para lidar com essa abordagem em aulas de língua estrangeira? E esses *temas críticos*, não são muito "pesados" para se trabalhar em sala de aula? Assim sendo, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com a problematização do ensino crítico de línguas estrangeiras, especialmente no que diz respeito aos seus aspectos, entraves e consequências pedagógicas e sociais. Com base nas percepções e nos relatos dos/as professores/as-participantes, acreditamos que outros/as professores/as e pesquisadores/as terão a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos em relação ao uso da abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras, podendo aplicá-los em diversos contextos pedagógicos.

Por uma visão mais crítica de "linguística aplicada ao ensino de línguas"

Não obstante o fato de vários cursos de Letras/Inglês oferecerem leituras que abordam perspectivas contemporâneas em linguística aplicada, temos percebido que muitos/as

estudiosos/as vinculados/as a essa área parecem ainda buscar respaldo em conceitos mais tradicionais e conservadores para fundamentar as suas pesquisas (PENNYCOOK, 2001, 2006). Dessa forma, acreditamos que este estudo pode contribuir com a construção de uma visão mais crítica de *linguística aplicada ao ensino de línguas*, especialmente por abordar diretamente o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e as implicações desse trabalho na formação crítica de professores/as. Uma vez que os/as participantes da pesquisa foram professores/as de língua estrangeira/inglês, acreditamos que as suas percepções e relatos sobre o trabalho com a abordagem crítica podem encorajar outros/as professores/as e pesquisadores/as a tomar parte na construção de uma linguística aplicada "mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser" (PENNYCOOK, 1998 [1990], p. 23).

Por uma análise da relação entre "ensino crítico" e "reflexão crítica"

Ultimamente, temos observado (em conversas informais e, sobretudo, em eventos científicos) algumas questões que julgamos "problemáticas" nas reflexões de alguns/algumas pesquisadores/as que trabalham com o construto *reflexão crítica* no campo de formação de professores/as de línguas estrangeiras. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com a elaboração de um entendimento mais amplo do/s significado/s, princípios e metas interventivas da *reflexão crítica* (CONTRERAS, 2002) na seara da linguística aplicada. Acreditamos que, ao observarem como diferentes professores/as lidam com a abordagem de temas como *raça/racismo, pobreza* e *relações de gênero* e *sexualidade* em aulas de inglês, outros/as professores/as e pesquisadores/as terão subsídios teóricos e práticos para reconhecer e problematizar a natureza transgressiva da *reflexão crítica*, bem como a sua estreita relação com a abordagem de *temas críticos* em sala de aula e com o desejo de mudança e justiça social.

Perguntas de pesquisa

Neste estudo, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as *percepções* dos/as professores/as-participantes sobre o *ensino crítico de línguas estrangeiras* antes da sua experiência com essa abordagem?

2. Quais os *aspectos*, *ressaltas* e *entraves* presentes nos relatos e nas percepções compartilhadas pelos/as professores/as-participantes durante a sua experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês?
3. Quais as *consequências* da experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês para os/as professores/as-participantes? Houve algum tipo de mudança em suas percepções? Se sim, qual/quais?

Com base nas reflexões elaboradas como possíveis respostas a essas perguntas, pretendemos observar, ainda, se o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês levou ou abriu caminhos para a *reflexão crítica* dos/as professores/as-participantes.

Questões metodológicas

Este estudo se caracteriza, em primeira instância, como um *estudo qualitativo*, pois o meu objetivo foi construir reflexões com base nas percepções e nos relatos gerados no decorrer do estudo. Ao defender uma abordagem mais crítica de pesquisa qualitativa, Lincoln e Denzin (2008) afirmam que um dos principais desafios dos/as pesquisadores/as em Ciências Humanas hoje é firmar um compromisso humanista, analisando o mundo sempre a partir do indivíduo situado historicamente, em interação. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa deve ser vista como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que pesquisadores/as e pesquisados/as se envolvam em um diálogo contínuo.

Mais especificamente, este estudo se caracteriza como um *estudo colaborativo*, pois as percepções e os relatos foram gerados em um grupo de reflexão destinado à problematização de textos teóricos e de experiências pedagógicas docentes. Para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa abre espaço para a produção de conhecimentos pelos próprios/as professores/as, aspecto esse que a torna uma "atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação" (IBIAPINA, 2008, p. 25). Neste caso, trata-se de um *estudo colaborativo-crítico*, pois o meu objetivo não era simplesmente encorajar os/as professores/as-participantes a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, mas também sobre como essas práticas se articulam com as suas experiências de vida e com as identidades circunscritas em seus corpos.

O estudo teve como participantes três professores/as (Júnior, Lúcio e Rafael) e duas professoras-estagiárias (Marcela e Marília) de inglês do Centro de Línguas da Universidade

Federal de Goiás. Esses/as professores/as-estagiários/as foram convidados/as a formar um grupo de reflexão para discutir textos teóricos e problematizar as suas respectivas experiências com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. As percepções e os relatos foram gerados por meio de dois questionários, um inicial (QI) e um final (QF), três trabalhos de conclusão de curso (TCC1, TCC2 e TCC3) e oito sessões reflexivas. As sessões reflexivas foram divididas em três grupos: uma inicial (SRI) e uma final (SRF); duas para a discussão de textos teóricos (SRA1 e SRA2); e quatro para a problematização de aulas e atividades críticas ministradas (SRB1, SRB2, SRB3 e SRB4).

Apresentação do trabalho

Este trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os diálogos teóricos do estudo. Como utilizamos diferentes correntes teóricas para analisar as percepções e os relatos dos/as professores/as-participantes, optamos por dividir o capítulo em duas partes: na primeira, trazemos algumas reflexões sobre o conceito de *crítica* em educação, tendo por objetivo mostrar como a *pedagogia como transgressão* se insere nas teorias do currículo e na formação crítica de professores/as; na segunda, enfatizamos as implicações das teorias críticas e transgressivas no campo de estudos críticos em linguística aplicada, campo esse que serve de base teórica para o ensino crítico de línguas estrangeiras e para a formação crítica de professores/as de línguas.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia do estudo. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, focalizamos as bases epistemológicas da pesquisa, o que implica uma problematização do lugar da pesquisa qualitativa na sociedade e uma reflexão sobre os aspectos transgressivos da colaboração entre professores/as; na segunda, focalizamos as particularidades da pesquisa, tais como o contexto, os/as professores/as-participantes, o papel do pesquisador, as fontes utilizadas para gerar as percepções e os relatos analisados, e os procedimentos e bases de análise adotados pelo pesquisador.

No terceiro capítulo, apresentamos uma análise das percepções e relatos dos/as professores/as-participantes, tendo como referência as abordagens qualitativas críticas de pesquisa. Para facilitar a compreensão das análises apresentadas, optamos por dividir o capítulo em três partes: na primeira, concentramo-nos nas percepções dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês antes da sua experiência; na segunda, focalizamos relatos e percepções compartilhadas pelos/as professores/as-participantes durante a sua experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês; e,

na terceira, atemo-nos às reflexões finais dos/as professores/as-participantes acerca da sua experiência com a abordagem crítica no ensino de LE/inglês.

Por fim, na parte intitulada *Palavras finais*, retomamos as perguntas de pesquisa e refletimos, em caráter de problematização, sobre os resultados do estudo.

Capítulo 1
Diálogos teóricos

> *[...] learning is a place where paradise can be created. The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.*
>
> (bell hooks, 1994, p. 207)

> *Society hasn't been transformed. Ideological obfuscation hasn't been removed. But in many ways, this is what critical language education is all about. It's the quiet seeking out of potential moments, the results of which we don't always know.*
>
> (Alastair Pennycook, 2004c, p. 342)

Neste capítulo, apresentamos os diálogos teóricos que dão suporte às análises do estudo. O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, trazemos algumas reflexões sobre o conceito de *crítica* em educação, procurando articular o construto *pedagogia como transgressão* com as teorias do currículo e com a formação crítica de professores/as. Na segunda, focalizamos as implicações das teorias críticas e transgressivas no campo de estudos críticos em linguística aplicada, campo esse que abarca, entre outros, o ensino crítico de línguas estrangeiras e a formação crítica de professores/as de línguas.

Parte I
"Educação como prática de liberdade": a caminho da transgressão

Esta parte está dividida em quatro seções: na primeira, apresentamos uma possível relação entre os conceitos de *pedagogia crítica* e *transgressão* e os princípios do construto *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992; ELLSWORTH, 1992; HOOKS, 1994); na segunda, focalizamos o lugar das teorias transgressivas na

subversão das ideologias hegemônicas do currículo (HOOKS, 1994; APPLE, 2006; SILVA, 2007b); e, na terceira, enfatizamos o papel dos/as professores/as como intelectuais críticos/as e transformadores/as (GIROUX, 1988; FREIRE, 1996; ZEICHNER; LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; GOMES, 2003a).

Educação, poder e diálogo: a pedagogia crítica

Embora o trabalho de Paulo Freire esteja voltado, desde o início, para questões mais amplas/políticas da aprendizagem (FREIRE, 2007 [1967]), a sua proposta de *educação como prática de liberdade* consolidou-se em 1970, com a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, livro no qual ele critica o modelo de *educação bancária*, propondo uma educação/formação que possibilite não uma mera transferência de conhecimentos técnicos, mas uma produção dialógica de conhecimentos que possam transformar a realidade social.

No modelo de *educação bancária*, professores/as e alunos/as se anulam na figura de depósitos que devem ser transferidos e arquivados. Nessa visão distorcida da realidade, não há diálogo nem transformação, já que os sujeitos do processo são levados ao estado de "coisas" que habitam o mundo. E, como assinala Freire (2005 [1970], p. 67), o conhecimento só se materializa na *invenção*, na *reinvenção* e na *curiosidade* dos seres humanos. Ao anular o poder criativo de professores/as e alunos/as, estimulando a sua ingenuidade e a sua acomodação ao sistema, o modelo de educação bancária trabalha pelos interesses dos sujeitos opressores, para os quais é interessante manter o mundo exatamente como está: contraditório e amplamente desigual. O autor argumenta que, se o que buscamos é a libertação das pessoas, devemos procurar alternativas para desalienálas, o que "implica a ação e a reflexão [de homens e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo" (p. 77). Em nosso ponto de vista, esse é o princípio básico de uma *educação como prática de liberdade*, que nega a figura do ser humano abstrato, isolado, desligado do mundo, bem como a ideia de um mundo construído fora da condição humana.

Tendo como referência o livro *Pedagogia do Oprimido*, Shor (1992, p. 15) afirma que a educação é mais do que fatos e habilidades: "é uma experiência de socialização que ajuda a construir as pessoas que constroem a sociedade"[13]. Nessa linha de raciocínio, o autor propõe dois questionamentos: Pode a escola tornar-se uma instituição voltada ao *empoderamento* dos

[13]Versão original: "[it] is a socializing experience that helps make the people who make society".

seres humanos? Que valores educacioais podem tornar os seres humanos cidadãos/cidadãs mais críticos/as e democráticos/as?

As respostas para essas perguntas se resumem no conceito de *educação empoderadora*[14], uma pedagogia crítico-democrática que pretende relacionar o crescimento pessoal à vida pública, desenvolvendo habilidades que despertem o questionamento e a curiosidade crítica sobre as questões sociais, o poder, a desigualdade e a mudança. No entanto, consideramos que esse tipo de educação requer uma *transgressão* das concepções hegemônicas de conhecimento, as quais ignoram a abordagem de temas multiculturais, as linguagens, as lutas e as conquistas de grupos marginalizados. Uma *educação empoderadora* sugere, portanto, que os/as professores/as diversifiquem os temas com os quais trabalham e que utilizem a fala, o conhecimento e as experiências de seus/suas alunos/as, seres sócio-histórico-culturais, como base para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as mais diversas práticas sociais. É nesse sentido que, para Shor (1992), o *diálogo* está no coração da *educação empoderadora*[15], abrindo espaço para a elaboração e exercício do *pensamento crítico*. Além disso, o *diálogo* é importante por dois outros motivos: em primeiro lugar, porque ele une professores/as e alunos/as ao sugerir a desconstrução da autoridade unilateral dos/as professores/as; em segundo lugar, porque ele possibilita questionar os conhecimentos autorizados, desafiando as relações de poder na sala de aula e na sociedade mais ampla. Tais reflexões nos levam a inferir que, embora os/as professores/as devam assumir o lugar de mediadores/as em aulas críticas, o diálogo deve estar sempre aberto à intervenção dos/as alunos/as.

A natureza criativa e problematizadora do *diálogo democrático* em aulas críticas vai ao encontro da visão de hooks (1994), que define a *educação como prática de liberdade* como uma pedagogia em que todos/as podem aprender e por meio da qual professores/as e alunos/as podem, juntos/as, compartilhar possibilidades de crescimento intelectual e espiritual. A autora conta que foi a insistência de Freire (2007 [1967]; 2005 [1970]) na ideia de que a educação deveria ser uma prática de liberdade que lhe possibilitou criar estratégias para encorajar os/as seus/suas alunos/as a participar ativamente da construção e transformação da realidade social. Conta, ainda, que as ideias de Paulo Freire resgataram a sua fé na *educação libertária*, provocando uma re-descoberta de si mesma: "Paulo foi um dos pensadores cujo trabalho

[14]Versão original: "empowering education".
[15]Versão original: "empowering education".

possibilitou-me adquirir uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade *na* resistência"[16] (HOOKS, 1994, p. 46, grifo meu).

Desse modo, vemos que a ideia de *pedagogia crítica* surge a partir do construto *educação como prática de liberdade*, o qual se fundamenta, basicamente, nos conceitos de *empoderamento*, *conscientização*, *democracia* e *diálogo*. Todavia, ao contrário do que possamos pensar em um primeiro momento, a pedagogia crítica não se realiza fora do conflito nem está isenta de contradições. Uma das maiores críticas a essa concepção pedagógica consta no trabalho de Ellsworth (1992), para a qual o *empoderamento* e o *diálogo*, que são conceitos e práticas-chave na literatura sobre *pedagogia crítica*, não passam de mitos repressivos que perpetuam as relações de dominação no mundo. Embasada pelos entraves de uma experiência com a pedagogia crítica na Universidade de Wisconsin-Madison, a autora afirma que, ao tentar promover o empoderamento e o diálogo em sala de aula, os/as participantes acabaram produzindo resultados não apenas contraditórios, mas que também "exacerbavam as condições que eles/as estavam tentando desconstruir, inclusive o eurocentrismo, o racismo, o sexismo, o classismo e a 'educação bancária'"[17] (ELLSWORTH, 1992, p. 91, grifo no original).

No que se refere ao *empoderamento*, que visa tornar os/as alunos/as tão livres, racionais e objetivos/as quanto os/as seus/suas professores/as, Ellsworth (1992) alega que, em uma sala de aula em que o *empoderamento* depende do racionalismo, as perspectivas que "poderiam questionar os interesses políticos – por exemplo, o sexismo, o racismo e o colonialismo – expressos e garantidos pelo racionalismo seriam tarjados como 'irracionais' – preconceituosos, parciais"[18] (ELLSWORTH, 1992, p. 98). Além disso, afirma que a autoridade institucionalmente concedida aos/às professores/as impossibilita o compartilhamento de poder em sala de aula: "o meu papel institucional como professora dará sempre mais visibilidade às minhas opiniões do que às opiniões de meus/minhas alunos/as"[19] (p. 100). Por fim, a autora denuncia o fato de que *pedagogia crítica* não traz reflexões sobre como os/as professores/as devem se posicionar em relação às suas próprias marcas identitárias – *raça*, *classe*, *etnia*, *gênero*, entre outras – em sala de aula. Uma vez que o *empoderamento*

[16]Versão original: "Paulo was one of the thinkers whose work gave me a language. He made me think deeply about the construction of an identity in resistance".
[17]Versão original: "exacerbated the very conditions we were trying to work against, including Eurocentrism, racism, sexism, classism, and 'banking education'".
[18]Versão original: "would question the political interests (sexism, racism, colonialism, for example) expressed and guaranteed by rationalism would be rejected as "irrational" (biased, partial)"
[19]Versão original: "my institutional role as professor would always weight my statements differently from those of students".

busca dar voz aos/às alunos/as para que eles/as reflitam criticamente sobre o mundo, rompendo com as ideologias opressivas que limitam o exerícicio da liberdade, Ellsworth (1992) salienta que, como professora universitária anglo-americana e de classe média, ela não pôde simplesmente "ajudar" os/as seus/suas alunos/as de cor a encontrar uma voz como alunos/as de cor. Assim, conclui:

> Na realidade, eu trouxe para a sala de aula privilégios e interesses fundamentalmente colocados em risco pelas demandas e provocações dos alunos. Eu trouxe uma subjetividade social que tem sido construída de uma forma que eu não posso e nunca poderei participar neutramente do processo coletivo de autodefinição, designado de opressão, bem como das lutas por visibilidade em face da marginalização de alunos cuja classe, raça, gênero e outras posições eu não compartilho. Professores críticos estão sempre imbricados nas estruturas que eles tentam modificar.[20] (ELLSWORTH, 1992, p. 101)

Nesses termos, a autora acrescenta que o *diálogo* torna-se impossível da forma como é compreendido na *pedagogia crítica*, visto que, no que diz respeito às categorias *raça*, *classe* e *gênero*, as relações de poder entre professores/as e alunos/as podem ser diferentes e injustas. Assim sendo, por mais comprometidos/as que os/as professores/as sejam com a transformação das desigualdades sociais, Ellsworth (1992) acredita que a injustiça proveniente dessas relações assimétricas de poder não podem ser desconstruídas em sala de aula. Até mesmo entre os/as alunos/as essas desigualdades se manifestam com frequência, já que nem todos/as falam do mesmo lugar social, nem tampouco compartilham as mesmas experiências de vida. Ao final do curso *Pedagogias Midiáticas e Antirracistas*, ministrado no decorrer de um semestre na Universidade de Wisconsin-Madison, a autora conclui que houve disparidade de voz entre os/as alunos/as: eles/as mesmos/as afirmaram que alguns grupos tiveram mais tempo de fala do que outros. Isso mostra que, na condição de professores/as, devemos assumir que todo tipo de conhecimento, por mais crítico e emancipatório que possa ou pareça ser, é sempre parcial e interessado, podendo ser amplamente opressivo a outras pessoas.

O texto de Ellsworth (1992) é importante para este estudo por dois motivos. Em primeiro lugar, porque ele representa uma crítica à pedagogia crítica, algo que julgamos importante para um trabalho que, ao invés de apresentar "verdades", tem por objetivo tecer problematizações, inclusive, a respeito do que ele próprio defende. Em segundo lugar, porque esse texto aponta diretamente para uma das principais questões do presente estudo: o conflito

[20]Versão original: "I brought a social subjectivity that has been constructed in such a way that I have not and can never participate unproblematically in the collective process of self-definition, naming of oppression, and struggles for visibility in the face of marginalization engaged in by students whose class, race, gender, and other positions I do not share. Critical pedagogues are always implicated in the very structures they are trying to change".

que se estabelece a partir do corpo e das identidades em sala de aula mediante o trabalho com *temas críticos*. Embora a autora apresente reflexões um tanto pessimistas em relação à pedagogia crítica, acreditamos que, mais do que defender ou se opor a tal abordagem, ela problematiza os seus conceitos basilares tendo como referência uma experiência pessoal. A nosso ver, essa problematização contribui tanto para desestabilizar a suposta "docilidade" que pode estar implícita em teorizações precedentes sobre a pedagogia crítica quando para ampliar o próprio conceito de *crítica* em educação, já que uma de suas principais questões parece ser a possibilidade de os/as professores/as que se dizem críticos/as acabarem promovendo aquilo que estão tentando combater em sala de aula: a opressão. Além disso, acreditamos que as problematizações de Ellsworth (1992) contribuem para pensar a pedagogia crítica como uma abordagem corporificada, isto é, como uma abordagem que se realiza não *de fora*, mas *a partir* dos corpos, identidades e experiências que constituem o ambiente escolar. Não se trata, portanto, de vangloriar ou desconstruir a pedagogia crítica. Trata-se de estarmos atentos/as às relações assimétricas de poder que nos constituem e que os nossos corpos revelam em sala de aula.

Desvelando e subvertendo hegemonias: a pedagogia como transgressão

Acreditamos que a ideia de *pedagogia como transgressão* deve ser compreendida a partir das *teorias do currículo*. Mas o que é o currículo? Para Silva (2007b), o *currículo* é um conjunto de conhecimentos que devem fazer parte do processo educativo. Nessa perspectiva, as chamadas *teorias do currículo* buscariam justificar por que determinados conhecimentos e não outros devem ser selecionados. E, uma vez que os conhecimentos selecionados para compor o currículo estão inextricavelmente relacionados à nossa subjetividade, isto é, àquilo que somos, torna-se possível dizer que, "além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade" (p. 16). Sob a ótica pós-estruturalista, o currículo é uma questão de poder, visto que selecionar e/ou privilegiar um tipo de conhecimento, bem como destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, configuram-se como *operações de poder* (SILVA, 2007b).

É precisamente essa condição de *instrumento de poder* que diferencia as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2007b). O autor afirma que as teorias tradicionais, por aceitarem mais facilmente o *status quo* e os saberes dominantes, concentram-se em questões técnicas e objetivas da aprendizagem. Amparadas pela pergunta *O que se deve aprender?*, essas teorias procuram desenvolver habilidades que

levem os/as aprendizes a exercer com eficiência uma determinada profissão na vida adulta. Já as teorias críticas e pós-críticas extrapolam a pergunta *O que se deve aprender?*, submetendo-a a um constante questionamento. Ao invés de *o quê?*, essas teorias procuram responder *por quê?*: "Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?" (SILVA, 2007b, p. 16). Assim, percebemos que, ao contrário das teorias tradicionais, que estão centradas no desenvolvimento de habilidades técnicas, as teorias críticas e pós-críticas estão voltadas à problematização das conexões entre *conhecimento*, *identidade* e *poder*.

Para Apple (2006 [2004], p. 36, grifo no original), um dos nossos maiores problemas como professores/as e seres políticos é encontrar formas para compreender como os recursos culturais e simbólicos que as escolas escolhem e organizam "estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual 'exigidos' por uma sociedade estratificada". Entretanto, não basta fazer uma *análise econômica* desses recursos e modelos de consciência: é preciso complementá-la

> com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são "medidas" nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. (APPLE, 2006 [2004], p. 36, grifo no original)

O autor acredita que devemos considerar a propriedade simbólica preservada e distribuída *nas* e *pelas* escolas, visto que apenas assim teremos subsídios para compreender, de maneira satisfatória, como as escolas produzem e reproduzem *formas de consciência* que "permitem a manutenção do controle social sem a necessidade dos grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação" (APPLE, 2006 [2004], p. 37). Em outros termos, ele nos convida a problematizar o currículo das escolas, procurando desvelar o seu conteúdo ideológico: Por que esses conhecimentos foram selecionados para compor o currículo? Por que o currículo é organizado e ensinado dessa forma?

Essas questões dão lugar à discussão sobre *neutralidade* e *justiça* no currículo, já que não se trata de refletir para ficar acima das escolhas pedagógicas, mas para se posicionar diante dessas escolhas (APPLE, 2006 [2004]). A nosso ver, tal compreensão vai de encontro à ideia de que os/as professores/as são profissionais neutros/as a serviço do aperfeiçoamento de habilidades técnicas, ideia essa que os/as têm impedido de analisar criticamente as injustiças sociais, tornando as suas práticas relativamente impotentes na compreensão e transformação da ordem/realidade social vigente. Apple (2006 [2004], p. 44) nos recomenda fazer um exame

político e econômico detalhado de nossas práticas cotidianas, de modo a reconhecer a escola "como parte de um sistema de mecanismos voltados à reprodução econômica e cultural" (p. 45). Tudo isso, alega, está centrado na *teoria da justiça social*: é necessário agir para dar visibilidade àqueles/as que estão em situação de desvantagem.

A perspectiva de Apple (2006 [2004], p. 44) serve de base para as teorias pós-críticas do currículo, as quais apontam para um diálogo mais estreito com o multiculturalismo, com as pedagogias feministas, com as teorias antirracistas, com as teorias queer, com o pós-estruturalismo e com as teorias pós-coloniais. Esse diálogo remete ao fato de que, em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não se limitam a analisar o poder com base apenas nas relações econômicas, ampliando o mapa do poder com o intuito de inserir no currículo os processos de dominação pela raça/etnia, pelo gênero e pela sexualidade. Baseando-se nesse pressuposto, Silva (2007b, p. 150, grifos no original) conclui que

> não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A compreensão do currículo como *documento de identidade* ou como *realidade corporificada* é também uma das principais características do trabalho de hooks (1994), que mostra como a *transgressão* pode colaborar para *subverter* as ideologias hegemônicas de um currículo sócio-historicamente elaborado para manter o *status quo*. A autora conta que suas práticas pedagógicas resultam de uma convergência entre as pedagogias anticoloniais, críticas e feministas, convergência essa que lhe possibilitou desenvolver estratégias para questionar as opressões inscritas no currículo, tais como o *racismo* e o *sexismo*, bem como para explorar *questões de diversidade* em sala de aula. Nessa perspectiva, declara:

> No desejo de que todos/as nós abramos as nossas mentes e corações para pensar e repensar, criando novas visões, eu celebro uma educação que possibilite transgressões – um movimento contra e além das fronteiras. É esse movimento que faz da educação uma prática de liberdade.[21] (HOOKS, 1994, p. 12)

[21]Versão original: "Urging all of us to open our minds and hearts so that we can think and rethink, so that we can create new visions, I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom".

Conforme a autora, uma *pedagogia transgressiva*, ao nos mover *para além das fronteiras* da dominação, pressupõe o trabalho com a subjetividade e as experiências de vida de professores/as e alunos/as, de modo que todos/as estejam presentes em mente, corpo e espírito no ambiente escolar. Além disso, uma *pedagogia transgressiva* requer a conversão do ensino em *prática de resistência* aos discursos de dominação. Entretanto, concordamos que é preciso reconhecer que a transgressão não é uma tarefa fácil no contexto pedagógico, visto que a maioria das figuras públicas que mais têm oportunidade de questionar os mecanismos de coerção social está comprometida com a manutenção das hegemonias. Ao promover o imperialismo, o sexismo, o racismo, entre outras práticas discriminatórias, essas figuras têm sido responsáveis por distorcer o papel da educação, que é estimular a prática da liberdade.

Hooks (1994) afirma que um dos impedimentos à *pedagogia como transgressão* é o medo de que as emoções fujam de controle, já que, quando os/as alunos/as se veem diante de assuntos que despertam o seu interesse, eles/as tendem a expressar as suas ideias com maior intensidade, podendo gerar conflitos em sala de aula. Segundo a autora, esses conflitos acontecem porque eles estimulam o questionamento e propõem novas formas de pensar e aprender. Assim, ela nos recomenda explorar o multiculturalismo (crítico) em sala de aula, uma vertente que possibilita o reconhecimento dos discursos que determinam as nossas práticas pedagógicas, forçando-nos a reconhecer a nossa cumplicidade no reforço e na perpetuação de preconceitos diversos. Em outros termos, precisamos de novas teorias ancoradas "na tentativa de entender tanto a natureza de nossos problemas contemporâneos quanto os meios pelos quais podemos nos engajar, coletivamente, em uma resistência capaz de transformar a nossa realidade atual"[22] (HOOKS, 1994, p. 67).

Essas reflexões, a nosso ver, contribuem para entendermos como a *transgressão* repercute no currículo, apontando caminhos para uma *pedagogia transgressiva*. Porém, não se trata de uma transgressão que pretenda simplesmente reconhecer as diferenças em sala de aula: é preciso abordar essas diferenças criticamente, levando em conta as experiências de vida de alunos/as e professores/as e as ideologias hegemônicas que perpassam o contexto escolar. Esse é um dos aspectos que caracterizam o ato de transgredir, de desafiar, de *cruzar fronteiras*. Ao fazê-lo, professores/as e alunos/as tomam para si a responsabilidade de lutar por um mundo melhor, de abraçar a diversidade como forma de vida, de subverter as ideologias de um currículo que opera diretamente na manutenção das injustiças sociais. Nesses termos, *cruzar fronteiras* significa desafiar o que é legitimado na educação, propondo

[22]Versão original: "in an attempt to understand both the nature of our contemporary predicament and the means by which we might collectively engage in resistance that would transform our current reality".

formas alternativas de pensar e agir sobre a realidade da qual ela é parte constituinte e constitutiva. Significa pensar a *partir de* para tentar pensar e fazer *diferente de*. Enfim, transgredir significa *desafiar* a regra *a partir da* regra, tendo sempre em mente o objetivo de modificar o que não está bom e o que não é justo.

Professores/as como intelectuais críticos/as e transformadores/as

A imagem dos/as professores/as como profissionais críticos/as parte da ideia de que não basta ensinar por ensinar e/ou ensinar de qualquer jeito: é preciso refletir sobre o ato de ensinar. Para Freire (1996), *ensinar* exige, entre outros, uma reflexão crítica sobre a prática, já que a "prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 38). Essa fala nos possibilita inferir que *pensar certo* significa *pensar crítico*. Mas o que seria *pensar crítico*? Segundo o autor, *pensar crítico* é pensar nos porquês de nossas ações, nas ideologias e objetivos que as caracterizam, de modo que possamos melhorar as nossas próximas práticas, movendo-nos da "curiosidade ingênua" à "curiosidade epistemológica" (p. 39). Além disso, *pensar crítico* significa, nas palavras de Freire (1996, p. 40), agir "contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência".

Nessa perspectiva, se o que queremos é agir contra todo tipo de desumanização, devemos reconhecer, ainda, que *ensinar* exige o entendimento de que a educação é um instrumento de transformação da realidade:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 1996, p. 102)

Nesse trecho, fica evidente a posição do autor em relação ao papel dos/as professores/as: lutar contra todo e qualquer tipo de opressão, desconstruindo todo e qualquer discurso que gere sofrimento e exclusão dentro e fora da sala de aula. No entanto, como já mencionado, se o que queremos é lutar por um mundo melhor, opondo-nos às diversas formas de opressão, devemos refletir criticamente sobre as nossas práticas.

Conforme Zeichner e Liston (1996), os/as professores/as se tornam reflexivos/as apenas quando começam a questionar os valores imbricados em suas práticas. Os autores

afirmam que a *reflexão* envolve o reconhecimento de que os/as professores/as devem assumir uma postura ativa na formulação das propostas e objetivos da educação, os quais estão imersos numa gama de valores que ultrapassam a sala de aula. A reflexão envolve, portanto, o reconhecimento de que os/as professores/as têm a capacidade de teorizar sobre o ensino e sobre a sua própria formação. Em outras palavras, os/as professores/as reflexivos/as, além de refletir sobre as suas práticas em um contexto macro, devem assumir certa responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Desse modo, poderíamos dizer que um/a professor/a reflexivo "examina, modela e tenta resolver os dilemas da prática docente; é consciente e questiona as suposições e os valores que ele ou ela traz para o ensino"[23] (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 6).

Para Giroux (1988), uma das maiores ameaças colocadas aos/às professores/as é o desenvolvimento cada vez maior de ideologias instrumentais que priorizam a elaboração e aplicação de técnicas pedagógicas e formativas. Embasado pelas reflexões de Dewey (1933), o autor salienta que, ao enfatizar uma formação e uma pedagogia técnicas, essas ideologias prestam um grande desserviço à educação: ao invés de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida cotidiana e o trabalho docente, "os/as professores/as são munidos/as com metodologias que parecem negar a necessidade do pensamento crítico"[24] (GIROUX, 1988, p. 123). Além disso, acredita que a formação técnica reduz a autonomia docente, pois organiza a vida escolar em torno de avaliações e pareceres emitidos por especialistas autorizados/as a dizer o que os/as professores/as podem e/ou devem fazer em sala de aula.

O autor argumenta que uma das formas de se repensar e reestruturar a natureza do trabalho pedagógico é enxergar os/as professores/as como *intelectuais críticos/as e transformadores/as*, isto é, como profissionais atentos/as às dinâmicas do mundo social e, por assim dizer, comprometidos/as com a justiça social. Tal argumento nos leva a expandir o conceito de *reflexão*, já que parece insuficiente refletir apenas sobre o que fazemos em sala de aula: é preciso refletir *para além* do contexto pedagógico, de modo a englobar questões de acesso, poder, desigualdade e resistência em nossas práticas cotidianas. O que se propõe é uma *reflexão crítica* sobre o ensino, a qual, segundo Contreras (2002, p. 164), tem por objetivo "analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de

[23]Versão original: "examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching".
[24]Versão original: "Instead of learning to reflect upon the principles that structure classroom life and practice, prospective teachers are taught methodologies that appear to deny the very need for critical thinking".

entender e valorizar a prática educativa, problematizando o caráter político da prática reflexiva". Compreendemos que uma análise dessa natureza requer, então, um estudo mais aprofundado das ideologias e estruturas sociais e institucionais que orientam as nossas práticas, já que o "ensino, enquanto prática institucionalizada, está submetido à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos" (p. 164).

Assim compreendida,

> a *reflexão crítica* é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano. (CONTRERAS, 2002, p. 165, grifo meu)

Neste ponto, cabe-nos indagar: Como a *reflexão crítica* repercute no dia-a-dia dos/as professores/as? Segundo Contreras (2002), um processo de *reflexão crítica* possibilita aos/às professores/as avançar no processo de transformação das atividades pedagógicas. Ao se engajarem no processo de *reflexão crítica*, os/as professores/as começam a olhar a sala de aula e a própria sociedade com outros olhos, e é esse *olhar diferente* que lhes possibilitará construir uma imagem de si como *intelectuais críticos/as e transformadores/as*, já que as suas ações estarão voltadas para a compreensão e luta contra as injustiças sociais. Isso significa dizer que a imagem de um/a *intelectual crítico/a e transformador/a* alude à imagem de um/a profissional que

> participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como "natural", para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 185)

Como se percebe, a imagem do trabalho intelectual em educação pressupõe um processo contínuo de descobertas e rupturas nas práticas pedagógicas docentes, as quais devem guiar-se pelos princípios de *igualdade*, *justiça* e *democracia*. Trata-se, enfim, "de criar e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que causa sofrimento humano" (CONTRERAS, 2002, p. 187).

Essa parece ser a intenção de Gomes (2003a) ao sugerir um programa de formação que encoraje os/as professores/as a refletir sobre questões raciais no ambiente escolar e na sociedade mais ampla. A autora alega que a formação de professores/as, especialmente aquela que pretende valorizar a diversidade, deveria englobar os seguintes questionamentos: Como o ambiente escolar contribui para formar os/as professores/as? Que outros espaços, além da

escola, interferem no processo de formação docente? Quais temas são omitidos ou simplesmente desconsiderados na formação de professores/as e no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as? Baseando-se na ideia de que um dos maiores desafios enfrentados pelas pessoas negras no Brasil é construir uma imagem positiva de sua própria identidade, Gomes (2003a) propõe três outros questionamentos: Será que, na condição de professores/as, temos consciência dessa situação? Será que esse tema é abordado com seriedade e responsabilidade nos cursos de formação de professores/as? Como os/as professores/as lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas em seus corpos e nos corpos de seus/suas alunos/as?

A autora parece defender uma maior atenção para com as questões relacionadas à identidade negra, sobretudo aquelas referentes à corporeidade e à estética, no ambiente escolar, visto que o ato de educar envolve uma exposição física diária: os/as professores/as trabalham diariamente com os seus próprios corpos e com os corpos de seus/suas alunos/as. Dito de outra forma, as relações pedagógicas não se descortinam somente por meio da "razão científica", mas também "pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos" (GOMES, 2003a, p. 173). Como sujeitos corpóreos, devemos, então, começar a entender melhor o significado que os corpos exalam e constroem em sala de aula, na escola, na sociedade. Tendo como referência o corpo negro, devemos começar a refletir sobre questões como: Quais as representações que nós, professores/as, temos sobre o corpo negro? Como as nossas práticas refletem os estereótipos criados para legitimar a discriminação contra o corpo, o estilo e a estética das pessoas negras? São questões como essas que, a nosso ver, podem abrir caminhos para se colocar em prática o que Contreras (2002) e nós mesmos entendemos neste trabalho por *reflexão crítica*.

Parte II
E a transgressão arromba a porta da linguística aplicada

Esta parte está dividida em três seções: na primeira, exploramos as bases epistemológicas da linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 1998a [1990]; 1998b, 1999, 2001, 2003, 2006, 2010; DAMIANOVIC, 2005; FABRICIO, 2006; MOITA LOPES,

2006; URZÊDA-FREITAS, 2011); na segunda, focalizamos algumas características do ensino crítico de línguas estrangeiras (LOURO, 1997, 2004; TRIFONAS, 2003; GOMES, 2003b; FERREIRA, 2006; SILVA, 2007c; CANDAU, 2008; WALSH, 2009; CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009; HOOKS, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2011); e, na terceira, apresentamos algumas implicações das teorias críticas e transgressivas em linguística aplicada na formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras (CELANI, 2008; LEFFA, 2008; PENNYCOOK, 2004c; ALMEIDA-SILVA, 2009; LIBERALI, 2010; MATEUS, 2010; BORELLI; PESSOA, 2011).

Explorando as bases da transgressão em linguística aplicada

Nesta seção, exploramos as bases epistemológicas da transgressão em linguística aplicada (doravante LA), as quais estão intimamente relacionadas às teorizações da linguística aplicada crítica (doravante LA crítica). A seção está dividida em quatro subseções: na primeira, focalizamos as bases teóricas da LA crítica; na segunda, exploramos algumas das principais questões levantadas pela LA crítica; na terceira, apresentamos alguns olhares contemporâneos sobre a LA crítica; e, na quarta, enfatizamos a constituição epistemológica da chamada linguística aplicada transgressiva (doravante LA transgressiva).

Bases teóricas da LA crítica

Embora o livro *Linguística aplicada crítica: uma introdução crítica*[25] (PENNYCOOK, 2001) represente o marco dos estudos críticos em linguística aplicada (doravante LA), faz-se necessário mencionar que as suas teorizações advêm de reflexões anteriores, entre as quais aquelas apresentadas no artigo *A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*[26], publicado originalmente em 1990; no livro *O inglês e os discursos do colonialismo*[27], publicado em 1998; e no artigo *Introdução: abordagens críticas para o ensino de inglês como segunda língua*[28], publicado em 1999.

No artigo publicado em 1990, Pennycook (1998 [1990]) denuncia o fato de que o ensino de línguas está intimamente relacionado à manutenção das desigualdades sociais e às condições que possibilitam modificá-las. Uma vez que os paradigmas tradicionais da LA não oferecem um arcabouço teórico voltado às questões políticas da educação de línguas, o autor

[25]Título original: "Critical Applied Linguistics: a critical introduction".
[26]Título original: "Towards a critical applied linguistics for the 1990's".
[27]Título original: "English and the discourses of colonialism".
[28]Título original: "Introduction: critical approaches to TESOL".

sugere uma abordagem crítica para os estudos em LA, isto é, uma abordagem "que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser", procurando, assim, "envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças" (p. 23). Entendemos que essa proposta implica repensar o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), que, segundo Pennycook (1998 [1990], p. 27), tem privilegiado uma concepção meramente funcional de língua: o "falante A codifica idéias na língua e transmite a mensagem para o falante B, que, por sua vez, decodifica essa mensagem". Foi essa concepção de língua, inclusive, que

> favoreceu a ênfase dada a toda e qualquer atividade que encorajasse um aluno a passar algum tipo de mensagem para outro. Esses jogos e essas "atividades interativas" vieram a dominar a aula de língua, levando a uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de língua. (PENNYCOOK, 1998 [1990], p. 27, grifo no original)

O que o autor propõe, então, é uma *abordagem crítica* para o ensino de línguas. No entanto, é preciso explicar que a palavra *crítica* não alude simplesmente à noção de criticismo, no sentido de elaborar argumentos que se contraponham ao pensamento canônico vigente, mas à noção de *crítica transformadora*: "na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade" (p. 39), o que demanda um rompimento "com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos" (p. 43).

Já no livro publicado em 1998, Pennycook (1998) defende uma análise histórica e cultural da produção dos discursos que circulam globalmente na seara do ensino de inglês. Tal análise deve partir da compreensão do inglês em seu contexto colonial, pois, conforme o autor, há profundas relações entre as práticas e teorias de ensino de inglês e a história do colonialismo:

> [...] o ensino de inglês é um produto do colonialismo não apenas porque foi o colonialismo que produziu as condições iniciais para a expansão global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu vários dos modos de pensamento e comportamento que ainda são parte das culturas ocidentais[29]. (PENNYCOOK, 1998, p. 19)

Segundo Pennycook (1998), os laços entre o ensino de inglês e o colonialismo produziram imagens do *eu colonizador* e do *outro colonizado*, bem como ideias sobre o inglês

[29]Versão original: "[…] ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures".

e sobre outras línguas e culturas que ainda estão muito presentes nas teorias e práticas de ensino de inglês como segunda língua. Ao sugerir que a LA parece não estar preocupada em reconhecer e problematizar essa relação, o autor afirma que devemos encontrar representações e histórias alternativas que possam surtir efeito em nossas aulas de inglês, de Linguística e LA, e em nossos materiais de ensino: precisamos trabalhar *com* e *contra* o inglês para desalojar os construtos culturais do colonialismo. Caso contrário, as ideias coloniais "continuarão a se repetir na Austrália, nas aulas de inglês, em vários contextos ao redor do mundo"[30] (p. 218). Essa postura teórica, que constitui um dos principais fundamentos deste trabalho, dialoga, por exemplo, com o objetivo da *linguística negra*[31] de Makoni et al. (2003, p. 1): "expurgar e reordenar elementos elitistas e coloniais nos estudos sobre linguagem"[32] por meio da língua inglesa, que, nesse caso, funciona como "uma tentativa de desafiar a hegemonia do inglês ao utilizá-lo para criar um contra-discurso intelectual nos estudos linguísticos"[33].

Por fim, no artigo publicado em 1999, Pennycook focaliza os construtos teóricos da chamada LA crítica, os quais embasam a proposta de *ensino crítico de línguas estrangeiras*. Nesta oportunidade, as abordagens críticas em LA são definidas como tentativas de relacionar o contexto de ensino e aprendizagem de inglês – salas de aula, abordagens de ensino, interações etc – a questões sociais mais amplas. Entretanto, não basta simplesmente traçar essa relação entre os contextos micro e marco: é preciso estabelecer "uma forma de sociologia que pretenda não somente descrever determinadas categorias sociais, como *classe* e *gênero*, mas também tecer críticas às formas nas quais essas categorias estão relacionadas a questões de poder e desigualdade"[34] (p. 331, grifos meus). Essa reorientação nos construtos da LA, que aponta diretamente para a inserção de temas como *raça*, *classe*, *gênero*, *sexualidade*, *capitalismo*, *globalização*, *etnicidade* etc., nas pesquisas sobre ensino de LE/inglês,

> procura explorar as múltiplas formas em que o poder opera na vida social; tenta se encarregar das complexas intersecções entre diferentes formas de identidade; e distancia-se do foco que considera apenas condições materiais de desigualdade para

[30]Versão original: "will continue to repeat itself, in Australia, in English classes, in many contexts around the world".
[31]Trata-se de uma área de estudos comprometida com a realização de pesquisas sobre línguas africanas por pesquisadores/as africanos/as. Essas pesquisas buscam, então, analisar as implicações sócio-políticas das conceptualizações e estudos realizados sobre línguas africanas. Para maiores detalhes, consultar os trabalhos apresentados em Makoni et al. (2003).
[32]Versão original: "to expunge and reorder elitist and colonial elements within language studies".
[33]Versão original: "an attempt to challenge the hegemony of English by using English to create an intelectual conter-discourse in language studies".
[34]Versão original: "a form of sociology that aims not merely to describe social formations such as class or gender but also to critique the ways in which such social formations are linked to questions of power and inequality".

> mostrar como a cultura e o discurso podem desempenhar papeis determinantes na perpetuação dos modos como a diferença é compreendida, reproduzida ou modificada[35]. (PENNYCOOK, 1999, p. 331)

A nosso ver, tais ideias aludem ao fato de que não basta simplesmente inserir um *elemento crítico* nas aulas de LE/inglês: é preciso que esse elemento se paute na busca por justiça e mudança social. As abordagens críticas no ensino de LE/inglês devem, conforme Pennycook (1999), refletir três posicionamentos: em primeiro lugar, o seu conceito de *língua* deve abarcar questões sociais e políticas mais amplas; em segundo lugar, o seu conceito de *educação* deve transcender a sala de aula, o que implica ter uma visão de pedagogia como instrumento de política cultural; e, em terceiro lugar, o seu *foco político* deve guiar-se por uma ética que priorize questões de desigualdade, opressão e solidariedade. No entanto, é preciso evitar a construção de padrões normativos para caracterizar o *trabalho crítico* em LA, já que a proposta não é exatamente definir uma nova postura política, mas, como sugere Foucault (1980, p. 190), "trazer à tona novos esquemas de politização"[36].

Aspectos da LA crítica

A *noção de LA* sustentada pela LA crítica extrapola a concepção de LA como uma área dependente da linguística e/ou de outras áreas do conhecimento (CORDER, 1973) e que se relaciona com o ensino e aprendizagem de línguas ou com a resolução de problemas práticos no uso da língua (WIDDOWSON, 1984, 1990). Conforme Pennycook (2001), a LA crítica concebe a LA como um campo de estudos interdisciplinar e relativamente autônomo que não se ocupa, exclusivamente, do ensino de línguas, mas também do uso da língua no ambiente profissional, em traduções, nas práticas de letramento etc. Todavia, não se trata de aplicar o conhecimento linguístico nesses contextos, mas de promover um trabalho semi-autônomo que busca respaldo em diversas áreas do conhecimento, tais como na sociologia, na educação, na antropologia e nos estudos culturais.

Por sua vez, a *noção de práxis* da LA crítica deriva de um conflito recorrente na LA: a distinção entre *teoria* e *prática*. Segundo Pennycook (2001), a LA crítica deve compreender a relação *teoria* e *prática* como práxis: uma integração reflexiva entre o pensamento, o desejo e a ação. Além disso, deve extrapolar a sua condição de campo de pesquisa, tornando-se um

[35]Versão original: "seeks to explore multiple ways in which power may operate in social life; it tries to take on board the complex intersections among different forms of identity; and it shifts the focus away from considering only material conditions of inequality in order to show how culture or discourse may play crucial roles in perpetuating the ways difference is understood, reproduced, or changed".
[36]Versão original: "bring into being new schemas of politicization".

caminho para a ação/transformação social. Essa característica remete ao significado do termo *crítica* em LA, o qual se desdobra em duas possibilidades: 1) uma postura de crítica política das relações sociais; e 2) uma postura de engajamento com relações de poder e desigualdade. Ao focalizar a cobertura de relações micro e macro, percebemos que o autor tende a privilegiar a segunda possibilidade, já que ele define a LA crítica como uma área que procura relacionar o campo da LA com questões sociais, culturais e políticas mais amplas. Assim, um dos principais desafios da LA crítica parece ser

> encontrar caminhos para mapear relações micro e macro, isto é, caminhos para entender a relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, e os enunciados de sala de aula, as traduções, as conversações, os gêneros textuais, a aquisição de segunda língua e os textos midiáticos.[37] (PENNYCOOK, 2001, p. 5)

Esse excerto nos permite observar o sentido atribuído à *crítica social* na LA crítica: uma compreensão das relações sociais como problemáticas. Devemos assumir, portanto, que um dos principais objetivos desse campo de pesquisa é encontrar meios para explorar a língua em contextos sociais que extrapolem as meras correlações entre *língua* e *sociedade*, fazendo surgir "questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência"[38], o que implica uma compreensão histórica de "como as relações sociais se tornaram como são"[39] (p. 6). Em contrapartida, questões mais críticas levam a considerar a *importância da teoria crítica* para os estudos da LA crítica: viabilizar um trabalho que, tomando como foco as injustiças sociais, visa à transformação da realidade. Nessa perspectiva, depreende-se que a LA crítica procura focalizar questões sobre *língua* que desviam "da constatação de que vivemos em um mundo de dor e sofrimento para refletir sobre como a linguística aplicada pode desempenhar um papel importante na produção ou no alívio dessa dor e sofrimento"[40] (p. 7). Para cumprir esse papel, a LA crítica precisa voltar-se à *problematização de ideologias naturalizadas*, e, por conseguinte, ao estabelecimento de uma agenda politicamente orientada, o que, segundo Pennycook (2001), pode ser alcançado por meio do diálogo com as teorias feministas, antirracistas, pós-coloniais, pós-modernas e queer.

[37]Versão original: "is to find ways of mapping micro and macro relations, ways of understanding a relation between concepts of society, ideology, global capitalism, colonialism, education, gender, racism, sexuality, class, and classroom utterances, translations, conversations, genres, second language acquisition, media texts".
[38]Versão original: "more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance".
[39]Versão original: "how social relations came to be the way they are".
[40]Versão original: "from an assumption that we live in a world of pain and that applied linguistics may have an important role in either the production or the alleviation of some of that pain".

Por fim, essa ideia de questionamento abarca os três últimos aspectos da LA crítica: a *necessidade de auto-reflexão*, o *planejamento de futuros alternativos* e a *noção de LA crítica como heterose*. A *necessidade de auto-reflexão* exige uma postura questionadora não somente das categorias que emergem das relações de poder vigentes, mas também dos próprios limites do conhecimento produzido pela LA crítica. Em outras palavras, é preciso "manter um senso maior de humildade e diferença, procurando levantar questões acerca dos seus limites de cobertura, [bem como questões] novas e complexas que envolvam o conhecimento, a política e a ética"[41] (p. 8). Tal postura remete ao *planejamento de futuros alternativos* para a LA crítica, os quais devem dar conta de argumentos que expliquem por que outros focos e possibilidades podem ser melhores e mais viáveis aos estudos em LA. Esse conceito nos permite inferir que a LA crítica não procura simplesmente estabelecer uma linguagem da crítica, mas também uma ética da solidariedade agregada a um modelo de esperança e possibilidade. Em contrapartida, uma visão problematizadora dos estudos em LA requer o *entendimento da LA crítica como heterose*: um campo de estudos que busca respaldo em diversas áreas do conhecimento para incluir em seu escopo questões relacionadas à identidade, à sexualidade e à representação da alteridade. Nas palavras de Pennycook (2001, p. 11), esse "é o desafio politico da linguística aplicada crítica"[42].

Olhares contemporâneos sobre a LA crítica

Ao definir a LA como um empreendimento moderno/colonial, tanto no que se refere às suas origens (Grã-Bretanha e Estados Unidos) quanto às suas bases epistemológicas (positivismo, empiricismo, entre outras), Pennycook (2003) sugere novamente a LA crítica como alternativa para mudar a direção dessa corrente. Todavia, não se trata de tecer "uma crítica pós-moderna da modernidade, mas de uma revisão pós-ocidental de toda a estrutura" (p. 32). Assim, a LA crítica pressupõe

> uma mobilidade em direção a uma epistemologia pós-ocidental na LA, uma mudança que se distancia do conhecimento paternalista e da política da era colonial/modernista da LA. É também uma mobilidade em direção a uma forma de LA mais engajada e mais ampla social e politicamente. (PENNYCOOK, 2003, p. 54)

[41]Versão original: "maintain a greater sense of humility and difference and to raise questions about the limits of its own knowing [as well as] new and difficult questions about knowledge, politics, and ethics".
[42]Versão original: "is the political challenge of critical applied linguistics".

Embora defenda outras realidades para a LA, o autor afirma que a intenção não é simplesmente dizer o que uma LA pós-ocidental deveria ser. O que se propõe é ouvir as vozes daqueles/as que foram e têm sido excluídos/as das teorizações em LA, tais como dos/as pesquisadores/as latino-americanos/as. Em outras palavras, o desafio "é abrir as portas para as múltiplas vozes, pesquisas, preocupações e atitudes de muitos ao redor do mundo realizando formas de Lingüística Aplicada (Crítica)" (p. 54). Entendemos que uma visão pós-ocidentalista da LA vem a colaborar com a construção de uma LA politicamente responsável, isto é, que possibilite a conexão entre *língua/gem*, *discurso*, *educação* e *mudança social*. No entanto, para que a LA crítica cumpra a sua meta de ruptura e transformação, Pennycook (2004a, p. 803) defende que é preciso enxergá-la não como uma regra, mas "como um modo de pensar e agir sempre problematizador"[43].

Já para Damianovic (2005), as abordagens críticas em LA tornaram os/as linguistas aplicados/as mais críticos/as e sensíveis aos problemas sociais, culturais e políticos. Neste novo milênio, esses/as profissionais não estão mais preocupados/as em simplesmente aplicar técnicas ou saberes, mas intervir no mundo em que vivem, procurando meios para explorar o uso da língua/gem com base em relações de poder e criando possibilidades alternativas de mudança social. Como "ativista político/a", o/a linguista aplicado/a de hoje está preocupado/a em

> pesquisar problemas sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade. [...] começa a assumir projetos pedagógicos, políticos e morais para tentar propor saídas para problemas de linguagem no mundo real e mudar as circunstâncias de desigualdade. (DAMIANOVIC, 2005, p. 193)

Essa parece ser uma ideia compartilhada por Moita Lopes (2006, p. 85), já que, em seu ponto de vista, o grande desafio da LA contemporânea é encontrar formas de *reinventar* a vida social, "o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la". O autor nos convida a criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea por meio de nossas pesquisas, colaborando para construir outros caminhos e realidades para a LA; caminhos e realidades que não apenas envolvam, mas que sejam baseadas *nas* e construídas *com* as vozes/saberes daqueles/as que estão às margens da sociedade: as pessoas pobres, os povos indígenas, as pessoas negras, os/as homossexuais etc. Esse projeto, que envolve a ideia de uma coligação *anti-hegemônica*, "está na base da criação de um novo universalismo, ou pluriversalismo, que desafia a

[43]Versão original: "to view it as a form of *anti*-disciplinary knowledge, as a way of thinking and doing that is always problematizing".

hegemonia do mercado da globalização do pensamento único", oferecendo, ainda, "modos alternativos de conhecer e projetos coletivos plurais que não podem ser hierarquizados em termos de sua importância para a vida social" (p. 86). Tal como Pennycook (2001), Moita Lopes (2006) propõe que os/as linguistas aplicados/as examinem o alcance social e ético de seus estudos, tentando associá-los às demandas de um mundo que constitui a sua própria existência como seres/corpos sociais. Assim compreendida, uma LA contemporânea "precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresente e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades" (p. 96).

Essa mudança de foco no trabalho dos/as linguistas aplicados/as alude a uma ruptura com a natureza estática da LA, que, em sua proposta inicial, distanciava-se de uma análise social e política do uso da língua/gem. Segundo Pennycook (2010), ao longo da última década, a LA crítica modificou as condições e as possibilidades da LA, tornando mais fácil utilizar argumentos pós-estruturalistas, falar sobre a hegemonia e, ainda, levar em consideração a *raça*, o *gênero*, a *sexualidade*, entre outros marcadores identitários, nos estudos sobre *educação* e *língua/gem*. Assim, poderíamos dizer que a LA crítica contribuiu para deslocar a ideia de *língua* como um sistema autônomo que pré-existe ao uso em direção à ideia de língua "como um produto das práticas sociais corporificadas (somáticas, sensoriais), contextualizadas (ecológicas, espaciais) e políticas (descoloniais) que possibilitam o seu uso" (p. 168). Ao invés de conceber a *língua* como um objeto estático ou como um fim em si mesma, a LA crítica propõe uma visão de *língua* como algo que se realiza na subjetividade, na experiência corporificada de seus/suas usuários/as.

Da crítica ao cruzamento de fronteiras: uma LA transgressiva

A ideia de uma LA transgressiva parte das teorizações vinculadas à LA crítica, especialmente daquelas caracterizadas pelo desejo de pensar outros caminhos para a LA no mundo social. Trata-se, conforme salienta Pennycook (2006, p. 67), de uma forma de "conhecimento transgressivo", isto é, "um modo de pensar e fazer sempre problematizador". Esses esquemas apontam para uma reviravolta epistemológica na medida em que sugerem novas questões e interesses para a LA: *identidade*, *gênero*, *sexualidade*, *raça*, *desigualdade*, *colonialismo*, *alteridade* etc. Tais questões e interesses, que antes não faziam parte do escopo do referido campo de estudos, conclamam os/as linguistas aplicados/as a se moverem *para além* dos debates técnicos e descorporificados do passado, caminhando em direção a um futuro mais próximo das demandas sociais contemporâneas.

Nesse sentido, Pennycook (2006) apresenta as três noções de *transgressão* que fundamentam as suas ideias. Em princípio, alega que o termo "transgressivo" se refere "à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais" (p. 74). Em segundo lugar, embasado pelas teorizações de Jenks (2003), afirma que as teorias transgressivas "não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito" (p. 74). Em terceiro lugar, já numa proposta mais pedagógica, utiliza as reflexões autobiográficas de hooks (1994) para dizer que transgredir significa "opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe", o que remete à imagem de professores/as "que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão" (p. 75).

Todas essas noções apontam para o fato de que a LA transgressiva tenta se mover *para além* dos limites normativos impostos pela LA tradicional, pois a sua intenção primordial é descobrir modos alternativos para explicar e construir a realidade social. Dito de outra forma, a LA transgressiva objetiva "atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa", articulando-se "para a ação na direção de mudança" (PENNYCOOK, 2006, p. 76, grifo no original). Esse autor nos recomenda, então, transgredir os conceitos tradicionais da LA, tentando compreender como a ordem e as práticas sociais, que são corpóreas, espaciais, temporais, institucionais, conflitantes e marcadas por diferenças sexuais, raciais, entre outras, estão imbricadas na língua/gem. É nesse sentido que as discussões sobre corpo, identidades e performatividade podem oferecer "um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade" (p. 80-81).

Assim compreendida, a LA transgressiva remete à necessidade de termos instrumentos tanto políticos quanto epistemológicos para *transgredir* as fronteiras disciplinares do pensamento e da política tradicionais. Entretanto, o ato de transgredir requer, nesse contexto, a utilização de reflexões oriundas de outras áreas do conhecimento, já que as teorias transgressivas assinalam a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites impostos pela tradição no campo da LA. Outra característica da LA transgressiva é o seu constante engajamento em *práticas problematizadoras* de produção de conhecimentos: assim como toda abordagem crítica, ela não deve jamais repousar no conforto de suas próprias concepções. E, por fim, a LA transgressiva considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa nos estudos sobre língua(gem), visto que elas apontam para a necessidade de

compreender o lugar da *língua(gem*) e do *discurso* na constituição do sujeito, das identidades, e, por conseguinte, do mundo social.

Tais reflexões nos possibilitam compreender a LA transgressiva como uma forma de problematização, ou, se preferirmos, de *desaprendizagem*. Segundo Fabrício (2006), a ideia de uma LA como espaço de desaprendizagem parte da premissa de que o mundo contemporâneo é caracterizado por um campo de forças plurais que se entrecruzam formando uma série de novas possibilidades de compreensão dos fenômenos e práticas sociais. Baseando-se no fato de que tal cenário produz uma série de problematizações acerca das "verdades" que têm guiado a produção de conhecimentos e de que toda reformulação (ou transgressão) de conhecimentos consagrados se faz em meio a rupturas e continuidades, a autora defende uma concepção de LA como *prática problematizadora*. Em outras palavras, trata-se de compreender a LA como uma área que, mesmo assumindo abertamente as suas escolhas ideológicas, éticas e políticas, "submete a reexame e a estranhamento contínuos não só suas construções, como também os 'vestígios' de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes" (p. 51). O que parece característico nas reflexões de Fabrício (2006, p. 51)

> é a defesa de um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos.

De acordo com essa autora, precisamos, então, *desaprender* todo e qualquer tipo de postura ou conceito axiomático, de modo que possamos, sim, promover transgressões (ou rupturas) teóricas e metodológicas, mas sempre tendo a responsabilidade de nos questionar sobre o que e como estamos fazendo. A questão, portanto, não é banir os conhecimentos consagrados, mas utilizá-los "em contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formulação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranqüilizadores" (p. 58). Ao nos mover para além dos regimes de "verdade", essa forma de *desaprendizagem* nos permite transgredir (no sentido de realizar transformações) quando julgamos necessário e, ao mesmo tempo, ouvir outras possíveis respostas para as questões sobre as quais nos debruçamos, a fim de sempre utilizar o nosso conhecimento para buscar uma vida melhor (FABRÍCIO, 2006).

Embasado por reflexões dessa natureza, que envolvem tentativas de *transgressão* (PENNYCOOK, 2006) e *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006) no âmbito da LA, realizei, sob

a orientação da Profa. Rosane Rocha Pessoa, uma pequena pesquisa com o propósito de investigar como essas tentativas repercutem no ensino de LE/inglês (URZÊDA-FREITAS, 2011). O estudo foi realizado em duas de minhas turmas (Inglês V e Inglês VIII) no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, ao longo do segundo semestre de 2008. Corroborando especialmente os princípios de uma LA transgressiva, argumentei, em minha discussão teórica, que uma proposta de *pedagogia como transgressão* na seara do ensino de LE se concretiza no pressuposto de que não basta ensinar uma língua visando apenas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas; é preciso

> considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos e práticas colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc. Ao fazê-lo, estamos não somente atravessando as fronteiras de um território proibido, mas também buscando novas formas de pensar a educação e o próprio ensino de LE. (URZÊDA-FREITAS, 2011, p. 3)

Amparado pela ideia de que a *língua* não apenas descreve situações e/ou eventos cotidianos, mas produz e reproduz ações e valores na sociedade, um dos meus principais objetivos nesse estudo era refletir sobre como o trabalho com *temas críticos* em sala de aula pode demandar e produzir uma série de transgressões no ensino de LE/inglês, as quais vão desde as concepções de *língua/gem* e *educação* até as metas que orientam a prática dos/as professores/as.

As reflexões apresentadas mostraram que, no decorrer do semestre em que temas como *identidade, racismo* e *relações gênero e sexualidade* foram abordados, alguns/algumas alunos/as começaram a transcender o espaço da sala de aula, levando as discussões realizadas nesse ambiente para os seus respectivos contextos. A nosso ver, esse resultado fortalece a percepção de que o ensino crítico de LE/inglês, orientado por teorias transgressivas diversas, "visa não somente tornar os/as alunos/as proficientes na língua-alvo, mas também explorar os aspectos políticos, ideológicos e culturais da aprendizagem de línguas" (p. 9-10), permitindo aos/às alunos/as ultrapassar os limites da língua e da própria sala de aula para compreender e problematizar a realidade social em que estão inseridos/as. No entanto, ao submetermos esse trabalho a um reexame e estranhamento (FABRÍCIO, 2006), vemos que, por mais que ele tenha conseguido transgredir alguns regimes teóricos e metodológicos de "verdade" no ensino de LE/inglês, as suas reflexões parecem refletir uma espécie de *vontade de contra-verdade* que pode, com o passar do tempo, acabar se transformando em uma nova postura ou conceito axiomático.

Ensino crítico de línguas estrangeiras: algumas interfaces e conceitos

Nesta seção, apresentamos alguns dos aspectos que consideramos centrais no ensino crítico de LE. A seção está dividida em três subseções: na primeira, fazemos uma breve caracterização da abordagem crítica no ensino de LE; na segunda, propomos uma relação entre o ensino crítico de LE e as chamadas *pedagogias da diferença*; na terceira, apresentamos a concepção de *língua/gem* que, a nosso ver, orienta o ensino crítico de LE; e, na quarta, trazemos algumas questões referentes à importância das *identidades sociais* na prática do ensino crítico de LE.

Ensino crítico de LE: uma breve conceitualização

O ensino crítico de LE parte das teorizações pedagógicas da LA crítica, as quais, como já mencionado, apontam para uma relação entre o ensino de línguas e o mundo/a realidade social. Tomando como base teorias pós-estruturalistas sobre língua/gem (WEEDON, 1987), a LA crítica parece compreender que o ensino de línguas, ao realizar-se por meio de atividades de gramática, vocabulário, escrita, leitura etc., pressupõe a enunciação de formas linguísticas, e, por conseguinte, a criação e negociação de identidades e visões de mundo, fato esse que não pode mais ser ignorado pelos/as professores/as.

Na mesma linha de raciocínio, Ferreira (2006) argumenta que a escola também é responsável pela construção da cidadania, visto que, nesse espaço, professores/as e alunos/as constroem diariamente as suas identidades, sejam elas étnicas, raciais, de classe, sexuais, profissionais, de gênero etc. Dessa forma, alega que precisamos de uma abordagem de ensino que possibilite "o repensar do mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social" (p. 37). A autora chama a atenção para o fato de que, quando escrevemos, lemos, falamos e/ou escutamos, estamos utilizando a língua a partir das posições identitárias que ocupamos no discurso, o que nos permite agir para promover mudanças: "Nós nos posicionamos no discurso, mas também podemos agir no discurso e experimentar uma forma de transformação social. [...] podemos resistir a uma prática hegemônica, através da discussão e análise do que ocorre ao redor" (FERREIRA, 2006, p. 49).

Por sua vez, uma abordagem que pretende transformar a realidade social requer, em nosso ponto de vista, um maior comprometimento com a diversidade. Entendemos que tal comprometimento implica uma reflexão sobre como as diferenças são produzidas e como elas

se circunscrevem em nossos corpos, já que, ao contrário do que aprendemos em uma aula de biologia, corpos não são simplesmente anatomia: corpos são, antes de tudo, significados (PINTO, 2004). Mas como as diferenças se manifestam nos corpos? Como esses corpos marcados pela diferença "falam" no ambiente escolar? Qual a relação das chamadas *pedagogias da diferença* com o ensino crítico de LE? Para responder a essas perguntas, faz-se necessário reconhecer, em primeira instância, que os nossos corpos se constituem na referência que ancora as nossas identidades (LOURO, 2007, p. 14), sejam elas étnicas, raciais, de gênero e/ou sexuais. Apoiando-se na ideia de que os nossos corpos, de alguma forma, "denunciam" o nosso lugar no mundo, hooks (2010) garante que, antes de falarem com palavras, professores/as e alunos/as falam como corpos:

> Nossos/as alunos/as nos observam pensando o que os nossos corpos têm a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. E nós também vemos os/as nossos/as alunos/as como presenças corporificadas. Ainda que sejamos treinados/as, como professores/as, para agir como se fôssemos descorporificados/as, a verdade dos nossos corpos falam conosco. O ser advém do corpo. E, se ouvimos os nossos corpos dentro e fora da sala de aula, aprendemos diversas formas de nos relacionar uns/umas com os/as outros/as[44]. (HOOKS, 2010, p. 153)

Embora sejamos treinados/as no contexto filosófico ocidental para compreender *corpo* e *mente* como dois elementos ou instâncias separadas, hooks (1994) afirma que devemos considerar a relevância daquelas pedagogias que, ao subverter a separação entre *corpo* e *mente*, nos possibilitam estar inteiramente presentes em sala de aula. Trata-se de produzir um conhecimento pedagógico que reflita a nossa vida fora do ambiente escolar (HOOKS, 1994).

Essa é uma das ideias que servem de base para a construção das *pedagogias da diferença*, as quais, em contraste com as pedagogias tradicionais, focalizam o *corpo* e as *identidades*, atuando para problematizar e desconstruir a visão de homogeneidade que recai sobre o contexto pedagógico. Segundo Trifonas (2003), os/as professores/as devem criar uma *comunidade de diferença* em sala de aula, de modo a engendrar estratégias verdadeiramente democráticas que levem em consideração as necessidades de todos/as os alunos/as, independentemente de suas marcas identitárias. Em outras palavras, as *pedagogias da diferença* visam promover uma "articulação inclusiva da diferença através da conceitualização de possibilidades pedagógicas que criem uma abertura aos horizontes do

[44]Versão original: "As teachers, we are the focal point of a collective gaze before words are spoken. Our students are looking at us and wondering what our bodies have to say about who we are and how we live in the world. We see our students, too, as embodied presence. Even though all the ways we are trained as teachers encourage us to act as though we are disembodied, the truth of our bodies speaks to us. Being comes from the body. And if we listen to our bodies inside the classroom and out we learn more ways to relate to one another".

outro"[45], assegurando um futuro democrático para as escolas "através de uma reforma educacional ética voltada para a justiça social"[46] (TRIFONAS, 2003, p. 4).

Já Silva (2007c) privilegia a figura do *outro,* do diferente e do estranho no ambiente escolar. Mas quem é esse outro ao qual o autor se refere? Ora, esse outro "é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (p. 97). Entretanto, não basta admitir e celebrar a diversidade, mas encontrar instrumentos que nos permitam "questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural" (p. 99-100). Nessa perspectiva, os/as alunos/as deveriam ser encorajados/as "a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes", tomando como foco de aprendizagem "o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado" (p. 100). Para Silva (2007c, p. 101), essas poderiam ser as bases de um currículo e de uma pedagogia da diferença, "que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada".

A nosso ver, as propostas de Trifonas (2003) e Silva (2007c) conclamam os/as alunos/as e professores/as a se moverem *para além* da *zona de conforto*, analisando como as diferenças marcadas em seus corpos são produzidas e como elas repercutem no ambiente escolar e na sociedade mais ampla. Trata-se de promover uma *pedagogia do desconforto*, a qual, segundo Boler e Zembylas (2003), representa um convite ao questionamento crítico sobre crenças e pressuposições coletivas. Diferencia-se das *pedagogias da diferença* por enfatizar a necessidade do *engajamento emocional* no trabalho de transformação das relações sociais. A *pedagogia do desconforto* convida alunos/as e professores/as a se engajarem no pensamento crítico, reconhecendo e explorando "o múltiplo, o heterogêneo e as realidades confusas de poder enquanto elas são localmente performadas e resistidas, subvertendo o conforto oferecido pelo endosso de normas particulares"[47] (p. 131).

É nesse sentido que o ensino crítico de LE incorpora a ideia de *pedagogia como transgressão*: "um movimento *contra* e *além* das fronteiras[48]" (HOOKS, 1994, p. 12, grifos no original). A autora entende que a ideia de *transgressão* leva ao confronto de opiniões em

[45]Versão original: "inclusive articulation of difference through the conceptualization of pedagogical possibilities that create an openness toward the horizons of the other".
[46]Versão original: "through ethical educational reform for social justice".
[47] Versão original: "the multiple, heterogeneous, and messy realities of power relations as they are enacted and resisted in localities, subverting the comfort offered by the endorsement of particular norms".
[48]Versão original: "a movement against and beyond boundaries".

sala de aula, o que, segundo alega, pode contribuir para a construção de novas formas de pensar, crescer e agir no mundo social. Tal concepção aponta para o fato de que a sala de aula, com todas as suas limitações, ainda continua sendo um lugar de possibilidades, devendo, portanto, ser encarada como um ambiente no qual as relações da sociedade mais ampla são refletidas, reproduzidas e modificadas. Em outros termos, as nossas ações em sala de aula podem ser interpretadas politicamente: tudo que fazemos, pensamos ou dizemos "é sempre afetado por questões mais amplas de poder social, e, de alguma forma, reproduz essas mesmas relações, as quais afetam novamente o que fazemos, pensamos ou dizemos"[49] (PENNYCOOK, 2001, p. 119-120).

Ao reconhecer a natureza política da sala de aula, entendemos que o construto *pedagogia como transgressão* abre novas possibilidades para compreendermos o ambiente escolar e o próprio ensino de LE como instrumentos de *luta cultural*, responsáveis por fazer circular ideias, valores culturais e modos de pensar e agir. Tal compreensão nos permite

> ver que tudo que acontece nas salas de aula está relacionado a questões sociais mais amplas. E a relação que estou tentando enfatizar é uma relação recíproca: não se trata de uma relação em que a sala de aula é determinada pelo mundo exterior a ela, um mero reflexo do que acontece em outro lugar; trata-se de uma relação em que a sala de aula é parte do mundo, afetando e sendo afetada pelo que acontece além de suas paredes.[50]. (PENNYCOOK, 2001, p. 129)

Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um lugar onde as identidades e as relações sociais de poder são produzidas e modificadas. Mas quais seriam as implicações dessas ideias para o ensino de LE? Segundo Pennycook (2001), é necessário ter consciência de que a língua que ensinamos, bem como os materiais que utilizamos e a forma como conduzimos as nossas aulas, podem ser vistos como questões sócio-políticas e culturais. Assim, o conceito de *educação* para o ensino crítico de LE alude à promoção de *ações transgressivas* que operam na construção de um pensamento crítico em sala de aula; um pensamento que, nas palavras de hooks (2010, p. 9), "envolve, em princípio, a descoberta do quem, do quê, do quando, do onde e do como das coisas [...] e, em seguida, o uso desse conhecimento de uma forma que [...]

[49]Versão original: "we do, think, say as humans is always affected by larger questions of social power and to some extent reproduces those same relations, which then reaffect what we do, think, or say".

[50]Versão original: "Once we open up this perspective of the cultural politics of classrooms, we can start to see how everything that goes on in classrooms is related to broader concerns. And the relation I am trying to emphasize here is a reciprocal one: This is not one where the classroom is determined by the outside world, a mere reflection of what happens elsewhere; it is one where the classroom is part of the world, both affected by what happens outside its walls and affecting what happens there. Classrooms, from this perspective, are also sites where identities are produced and changed".

possibilite determinar o que é mais importante"[51]. Trata-se de uma forma de trabalhar com as ideias que visa entender o que realmente é preciso, desvelando as verdades ocultadas pela hegemonia e movendo-nos *para além* do que está imediatamente perceptível (HOOKS, 1994, 2010).

Ensino crítico de LE: articulando pedagogias

Ao caracterizar a LA crítica, Pennycook (1999) nos recomenda assumir uma concepção *pós-crítica* de aprendizagem de LE/inglês, concepção essa que utiliza as teorias pós-coloniais para lidar com o outro, as teorias pós-estruturalistas para entender como os discursos colaboram para construir as nossas subjetividades, e as teorias pós-modernas para lidar com as particularidade e complexidades das diferenças. A seguir, apresentamos os quatro tipos de *pedagogias da diferença* que, em nosso ponto de vista, integram as bases epistemológicas do ensino crítico de LE/inglês, haja vista a sua importância na análise das percepções e relatos deste estudo.

1) As pedagogias interculturais

As pedagogias interculturais trabalham, necessariamente, com a ideia do outro e das diferenças culturais. Nesse sentido, Candau (2008) define a *educação intercultural* como uma abordagem voltada para o diálogo entre diferentes grupos socioculturais, buscando a inclusão dialética das diferenças no ambiente escolar.

A autora propõe quatro ações que, em seu ponto de vista, possibilitam a construção de práticas interculturais na escola/em sala de aula. A primeira delas é *reconhecer nossas identidades culturais*, que favorece "a tomada de consciência da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país" (p. 25-26). Já a segunda ação é *desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar*, que implica o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de gênero, sexuais etc., desconstruindo práticas de silenciamento naturalizadas e enraizadas no trabalho docente "para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula" (p. 28). A terceira ação é *identificar nossas representações dos outros*, que requer a promoção de exercícios que possibilitem o colocar-se no lugar sociocultural do outro, ainda que

[51]Versão original: "involves first discovering the who, what, when, where, and how of things [...] and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most".

minimamente, para "descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos" (p. 32). Por fim, a última ação recomendada pela autora é *conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*, que envolve o reconhecimento de nossas práticas educativas cotidianas "como processos de *negociação cultural*" (p. 32, grifos no original).

Walsh (2009) apresenta uma diferenciação entre *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*: enquanto a primeira privilegia a diversidade cultural, deixando de fora os dispositivos e relações de poder que mantêm a desigualdade, a segunda parte desses dispositivos e relações, tanto em nível cultural quanto em nível histórico (colonial), para explicar as diferenças culturais. Assim, a autora recomenda a interculturalidade crítica

> como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. (WALSH, 2009, p. 25)

Nessa perspectiva, as pedagogias interculturais são concebidas como *pedagogias decoloniais*, haja vista o seu objetivo não apenas de promover a diversidade na escola/em sala de aula, mas de analisar e desconstruir as relações assimétricas de poder motivadas pelo projeto colonial. Tais pedagogias integram, assim, o questionamento crítico e a ação transformadora, a insurgência e a intervenção nos domínios do saber e poder, animando práticas questionadoras, insurgentes e rebeldes no ambiente escolar. Configuram-se, ainda, como uma ferramenta de desaprendizagem na medida em que propõem "desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres" (p. 35).

Na mesma linha de raciocínio, Oliveira e Candau (2011, p. 94, grifos meus) defendem a interculturalidade crítica como forma de "visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte [...] a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da *colonialidade do poder*"[52]. Segundo as autoras, esse processo pode

[52]Nas palavras de Quijano (2002, p. 4, grifo no original), trata-se de um conceito "que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta

ser realizado por meio do enfoque das subjetividades subalternizadas e de conhecimentos distintos daqueles produzidos pela *modernidade ocidental*[53]. Trata-se de assumir posturas e articular estratégias pedagógicas que nos possibilitem pensar na construção de um pensamento outro, marcado, sim, pelas diferenças coloniais, porém disposto a promover "a reconstrução radical do ser, do poder e do saber" (p. 90).

2) As pedagogias antirracistas

As *pedagogias antirracistas* estão voltadas, como o seu próprio nome sugere, à problematização e desconstrução das práticas racistas no ambiente escolar. Elas partem da ideia de que a escola, como instituição responsável por organizar, transmitir e socializar o conhecimento, "revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas", e que por isso "é um importante local onde estas podem ser superadas" (GOMES, 2003b, p. 76-77). Mas como superar essas representações?

Para essa autora, se queremos avaliar de forma séria a riqueza da cultura negra e o seu lugar na formação de outras culturas, devemos não apenas desenvolver pesquisas sobre o tema, mas também "considerar a consciência cultural do povo negro", o que significa, por exemplo, "compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam as suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana" (p. 79). Entretanto, não basta promover ações que valorizem a cultura e a consciência negras; é preciso, também, problematizar a lamentável existência do racismo, conduzindo discussões e debates politizados que operem a favor de uma transformação na dinâmica racial da sala de aula/da escola e da sociedade mais ampla. Segundo Ferreira (2006, p. 57), uma *educação antirracista* envolve a elaboração de

> uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

A autora traz o conceito de *educação antirracista* para reforçar a ideia de que as pedagogias antirracistas não se atêm exclusivamente aos aspectos culturais da raça inferiorizada, explorando também assuntos relacionados à justiça social, igualdade étnico-

em torno da idéia de 'raça'". Trata-se, enfim, de um conceito elaborado para identificar as formas como os discursos coloniais operam no mundo contemporâneo.

[53]Embasados por Castro-Gómez (2005), entendemos por *modernidade ocidental* um empreendimento realizado a partir do colonialismo europeu, e que teve por objetivo homogeneizar as identidades e práticas sociais dos povos colonizados.

racial, poder, acesso e resistência. Assim, é importante que os/as professores/as observem e reflitam sobre as formas como ensinam e se reportam a seus/suas alunos/as, pois, como aponta Ferreira (2006, p. 62), "não é somente pelo fato de terem um material de ensino que considere questões raciais e étnicas que [os docentes] estarão preparados para ensinar sobre a questão". O importante, segundo a autora, é observar como o racismo se manifesta nas interações entre alunos/as e alunos/as e entre professor/a e alunos/as, seja por meio de comentários ou de piadas "inofensivas". Por esse motivo, acredita que os/as professores/as devem estar preparados/as teoricamente para abordar o tema em suas aulas, de modo a colaborar com a desconstrução do mito da democracia racial, com a elaboração de estratégias destinadas à valorização das diferenças, com a ênfase na importância das lutas antirracistas e, finalmente, com a problematização das relações étnico-raciais fundamentadas em práticas discriminatórias (OLIVEIRA e CANDAU, 2011).

3) As pedagogias feministas

As *pedagogias feministas* se baseiam no pressuposto de que a escola funciona como um lócus de produção das diferenças, com atenção especial àquelas relacionadas às categorias identitárias *gênero* e *sexualidade*. Desse modo, Louro (1997) afirma que é indispensável questionar *o que* e *como* ensinamos, bem como o sentido que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Em outras palavras, temos que problematizar as teorias que orientam o nosso trabalho, atentando-nos especialmente para como a nossa linguagem carrega e muitas vezes institui o sexismo, a homofobia, entre outras práticas discriminatórias. Trata-se de colocar em questão "relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito" (p. 64-65), percepção essa que também pode ser observada nas reflexões de Ellsworth (1992), as quais foram apresentadas na primeira seção da Parte I deste capítulo.

Crabtree, Sapp e Licona (2009) apresentam quatro características para as pedagogias feministas. A primeira, *tomada de consciência e transformação social*, alude ao fato de que as pedagogias feministas, ao guiarem-se pelo "desejo de transformar o pensamento em ação"[54], buscam o "empoderamento dos indivíduos em um projeto mais amplo de mudança social"[55], meta essa que pode ser atingida somente por meio do reconhecimento da "inegável história e

[54]Versão original: "desire to transform thought into action".
[55]Versão original: "empowering individuals within a large project of social change".

força do sexismo e do heterossexismo na sociedade"[56] (p. 4). Por sua vez, a segunda característica, *valorização das experiências de vida*, remete à necessidade de valorizar as experiências de vida de alunos/as e professores/as: as pedagogias feministas reconhecem "as formas pessoais, comunais e subjetivas de saber como formas legítimas de questionamento e de produção de conhecimento"[57], buscando questionar as formas como o conhecimento tradicional tem servido "interesses e configurações sociais de poder específicas através da exclusão ou opressão sistemática de grupos sociais específicos"[58] (p. 4).

Já a terceira característica, *ética e cuidado*, aponta para a natureza erótica[59] da educação: os/as professores/as orientados/as por pedagogias feministas devem demonstrar uma preocupação sincera por seus/suas alunos/as, ajudando-os/as a "fazer conexões entre os seus estudos e as suas experiências de vida, e guiando-os/as através de um processo de auto-crescimento que acompanha o seu desenvolvimento intelectual"[60] (p. 5). E, finalmente, a quarta característica, *construção de relações não-hierárquicas*, enfatiza a importância de se criar comunidades de aprendizagem mais igualitárias, o que pode ser feito através de "dinâmicas e estruturas participativas em sala de aula, avaliações colaborativas e respeito pelos indivíduos e pelas diferenças" (p. 5).

Assim compreendidas, as *pedagogias feministas* visam

> reconhecer as conexões entre o pessoal, incluindo a experiência educacional do indivíduo, e o político, incluindo o trabalho de entender e modificar a realidade social coletiva. A frase *o pessoal é político* valida a natureza política das experiências e vozes individuais das mulheres, agindo como um lembrete de que a teoria e o pensamento intelectual têm um compromisso com a sociedade.[61] (CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009, p. 6, grifo meu)

Louro (1997) afirma que algumas críticas acenam para uma aparente negação do poder nas pedagogias feministas, o que se configura como equívoco, pois "não há espaços sociais livres do exercício do poder!" (p. 116). A autora defende que as práticas educativas feministas

[56]Versão original: "undeniable history and force of sexism and heterosexism in society".
[57]Versão original: "personal, communal, and subjective ways of knowing as valid forms of inquiry and knowledge production".
[58]Versão original: "particular interests and social configurations of power through the systematic exclusion or oppression of particular classes of people".
[59]Com base em hooks (1994) e em Louro (2007), neste trabalho compreendemos "educação erótica" como um tipo de prática pedagógica que valoriza e explora os significados do corpo, das identidades, dos desejos, das experiências de vida e da curiosidade dos/as alunos/as.
[60]Versão original: "make connections between their studies and their personal lives, and guiding students through the process of personal growth that accompanies their intellectual development".
[61]Versão original: "recognizing the links between the personal, including the individual's educational experience, and the political, including work to understand and change the collective social reality. The phrase "the personal is political" validates the political nature of women's individual experiences and voices and acts as a reminder that theory and intellectual inquiry have a responsibility to society".

sejam construídas *a partir* das relações de poder; afinal, "somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta" (p. 119). Além disso, se o que queremos é desestabilizar e subverter as relações de poder, devemos estar atentos/as para as formas como elas são produzidas e reproduzidas na escola, em sala de aula, na sociedade mais ampla; devemos, necessariamente, perceber-nos "como participando das relações de poder e isso implicará no exercício constante da auto-crítica" (p. 123-124). É por esse motivo que as pedagogias feministas também se atentam para como as categorias *raça*, *etnia*, *classe*, *sexualidade*, entre outras, operam e interseccionam-se com a categoria *gênero* na escola/em sala de aula.

4) As pedagogias queer

As *pedagogias queer* trazem consigo a transgressão incorporada ao termo *queer*, definido por Louro (2004) como estranho, raro, excêntrico e extraordinário, podendo, ainda, ser utilizado para designar pejorativamente homens e mulheres homossexuais. Para uma vertente dos movimentos homossexuais, *queer* significa transgredir todo e qualquer tipo de normalização, especialmente aquelas relacionadas à obrigação de as pessoas serem e/ou se tornarem heterossexuais. Nesse sentido, *queer* "representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora" (p. 38-39). Segundo Louro (2004), o desafio que se apresenta é refletir sobre como esse movimento que alude ao estranho e ao excêntrico pode ser implementado no ambiente escolar, um espaço tradicionalmente destinado à normalização e ao adestramento dos corpos e desejos.

Em princípio, faz-se necessário compreender que as teorias queer trabalham com a ambiguidade, a contradição, a fluidez das identidades sexuais e de gênero, e que justamente por isso nos permitem pensar em novas práticas culturais, epistemológicas e educativas. Assim sendo, uma pedagogia e um currículo queer

> estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o "outro" é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (LOURO, 2004, p. 48-49)

Seguindo esses pressupostos, várias estratégias deveriam ser elaboradas e incorporadas às práticas docentes a fim de garantir resultados contra-hegemônicos em sala de aula/na

escola. Uma dessas estratégias poderia ser o *questionamento crítico* da polarização heterossexual/homossexual, da heteronormatividade[62], dos motivos e consequências da homofobia etc. Entretanto, não basta incluir o (sujeito) homossexual nas atividades pedagógicas ou mesmo denunciar a sua negação: é preciso "desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados" (p. 49). É nesse sentido que as pedagogias queer apontam "a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência" (p. 52). Essas pedagogias desconfiam "do que está posto e [olham] de mau jeito o que está posto", promovendo "uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento" (LOURO, 2004, p. 64).

Vemos, assim, que as pedagogias queer trabalham, necessariamente, com a ideia de subversão. Elas objetivam passar dos limites, *cruzar fronteiras* e transgredir as normas, já que o espírito de *queering* o currículo sugere "desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto", promovendo "uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento" (LOURO, 2004, p. 64). Para Gallina (2006, p. 310), ao defender um estranhamento do currículo, essa autora pensa em um currículo construído a partir de uma perspectiva *queer*, isto é, contra o "normal", o conhecido, o assentado. E, uma vez que muitos/as professores/as (para não dizer "a grande maioria") ainda optam por seguir um padrão que reconhece como legítimo um único modo de masculinidade e feminilidade, bem como uma única forma sadia de desejo sexual, assumir as possibilidades de perturbação das pedagogias queer significa "transgredir, desconsertar e desestabilizar os pares – estratégia necessária para consolidação de uma política desconstrucionista para a educação" (p. 311).

Ensino crítico de LE: foco na concepção de língua/gem

Ao defender uma concepção mais ampla e politizada de língua, entendemos que Pennycook (1998 [1990], 1999, 2001, 2006) sugere uma problematização das definições estruturalistas de Saussure (2006 [1916], p. 16), para o qual a língua é "um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos". Sugere, ainda, uma problematização da ideia de que a língua é algo exterior ao falante, desestabilizando, assim, a clássica separação entre *língua*, a parte social da linguagem, e *fala*, a parte individual da

[62]Com base em Louro (2004), entendemos por *heteronormatividade* uma espécie de norma que simbolicamente produz a heterossexualidade em todas as esferas sociais, marginalizando, assim, formas outras de manifestação da sexualidade humana. Trata-se, como a própria autora alega, de uma constante reiteração das normas que garantem a produção da identidade sexual legitimada (a heterossexualidade).

linguagem. Tal como Oliveira (2007), o autor parece acreditar que a separação entre língua (o social) e fala (o individual) implica uma separação entre falante (estudos linguísticos) e sociedade (sociologia), acarretando uma concepção de *língua* como algo independente de tudo que não seja parte dela mesma e de suas relações internas: "a língua do cientista lingüístico, higienizada dos seus aspectos históricos, políticos, sociológicos, estético-literários" (OLIVEIRA, 2007, p. 83).

Acreditamos que Pennycook (2001) se baseia em uma *concepção performativa* de língua/gem para fundamentar as suas reflexões, já que, em seu ponto de vista, tudo que dizemos "é sempre afetado por relações mais amplas de poder social, e, de alguma forma, reproduz essas mesmas relações"[63] (p. 119-120). Tomando como foco as reflexões de Austin (1975), um dos grandes precursores dessa concepção de língua/gem, Souza Filho (2006) explica que o termo *performativo* pode ser utilizado

> para denominar em geral as concepções de pragmática que consideram o significado como determinado pelo uso e acrescentam à consideração do contexto a idéia de que a linguagem é basicamente uma forma de realização de atos e não apenas de descrição do real, sendo que a descrição do real pode ser ela própria um ato de um determinado tipo, por exemplo, o ato de dar uma informação.

Nesse sentido, pode-se dizer que uma concepção performativa de língua/gem parte do pressuposto de que o significado de uma palavra se dá por meio do seu *uso* em determinado contexto, bem como da noção de *jogos de linguagem*, que problematiza questões relacionadas à natureza e função da linguagem. Com base nas teorizações de Wittgenstein (2005 [1958]), Souza Filho (2006) alega que o significado não deve ser compreendido como algo fixo e determinado, como se houvesse uma propriedade inerente à palavra, mas "como a função que as expressões lingüísticas exercem em um contexto específico e com objetivos específicos" (p. 221), visto que os significados podem variar dependendo do contexto em que as palavras são utilizadas e dos objetivos agregados ao seu uso. Em outros termos, as palavras não devem ser encaradas como instrumentos utilizados para descrever a realidade, mas para realizar objetivos/ações. É por esse motivo que, para esse autor, a obra de Austin (1975) não pretendia simplesmente apresentar uma concepção teórica acerca da natureza e/ou função da linguagem, mas "propor um método de análise de problemas filosóficos através do exame do uso da linguagem entendido como forma de ação, isto é, como modo de realizar atos por meio de palavras".

[63]Versão original: "is always affected by larger questions of social power and to some extent reproduces those same relations, which then reaffect what we do, think, or say".

Em alusão a Austin (1975), Souza Filho (2006) lembra que a natureza performativa da língua/gem se manifesta por meio de *atos de fala* ou *atos de linguagem*, os quais se desmembram em três unidades articuladas: os atos *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*. O primeiro consiste na dimensão linguística do ato, ou seja, "nas palavras e sentenças empregadas de acordo com as regras gramaticais aplicáveis, bem como dotadas de sentido e referência" (p. 224). Já o segundo "tem como aspecto a força ilocucionária" (p. 224), isto é, ao ato concreto de fazer uma pergunta, um pedido, dar uma ordem etc. Por sua vez, o terceiro se refere às consequências dos atos levando em conta os sentimentos, pensamentos e ações dos (sujeitos) ouvintes, falantes ou de outras pessoas, e "pode ter sido realizado com o objetivo, intenção ou propósito de gerar essas conseqüências" (p. 225). Em nosso ponto de vista, a teoria dos *atos de fala* nos possibilita observar que uma concepção performativa de língua/gem requer uma compreensão da dinâmica de ações produzidas na interação linguística: falar é fazer. Mas que tipos de ações os (sujeitos) falantes podem executar por meio dos seus atos de fala? Qual o alcance das ações produzidas por meio da língua/gem? Como os atos de fala contribuem para produzir e/ou reproduzir valores na sociedade mais ampla?

Para responder a essas perguntas, faz-se necessário considerar que a ações produzidas pela língua/gem extrapolam os limites da própria comunicação, podendo gerar rupturas, coalizões e deslocamentos no mundo social. Dessa forma, poderíamos pensar, conforme Butler (1997), na possibilidade de uma *fala injuriosa*, que levanta a hipótese de que as palavras ferem e que as representações ofendem. Contudo, a *injúria linguística* parece ser "não apenas o efeito das palavras pelas quais alguém é endereçado, mas o modo de endereçar em si, um modo – uma disposição ou atitude convencional – que interpela e constitui o sujeito"[64] (p. 2). Nessa perspectiva, considerando que a felicidade (realização) dos enunciados performativos depende da enunciação de ações anteriores, acumulando "*a força de autoridade através da repetição ou citação de um conjunto de práticas anteriores e autorizadas*"[65] (p. 51, grifos no original), a autora afirma que o termo linguístico injurioso funciona "através do acúmulo e dissimulação da sua força"[66] (p. 52). O argumento de Butler (1997) é construído com base em um julgamento realizado em 1992, nos Estados Unidos, em que um rapaz branco foi absolvido por queimar uma cruz em frente à casa de uma família de pessoas

[64] Versão original: "the effect not only of the words by which one is addressed but the mode of address itself, a mode – a disposition or conventional bearing – that interpellates and constitutes a subject".
[65] Versão original: "the force of authority through the repetition or citation of a prior and authoritative set of practices".
[66] Versão original: "through the accumulation and dissimulation of its force".

negras. O Supremo Tribunal alegou que o *ato* do rapaz indicava a mera demonstração de um ponto de vista, o exercício da sua liberdade de expressão. Todavia, ao analisarmos esse evento com base na teoria dos atos de fala, vemos que o referido *ato* pode ser abordado levando-se em conta a sua *força perlocucionária*, isto é, os efeitos que ele produz como *consequência* de sua enunciação. Nesse caso, ele seria considerado *injurioso* tanto pelo medo que ele causa nas pessoas quanto pelos seus efeitos negativos na sociedade mais ampla (LOXLEY, 2007).

Tomando como referência a sala de aula, poderíamos dizer, então, que, ao proferir um enunciado como "Não há racismo no Brasil" ou "As mulheres hoje têm os mesmos direitos que os homens", um/a aluno/a não está simplesmente emitindo um posicionamento que descreve uma dada realidade, mas também, e principalmente, *citando* discursos sócio-historicamente construídos e legitimados que tanto recuperam a história dos (sujeitos) que integram essa realidade quanto *reiterando* esses mesmos discursos que acabam contribuindo para perpetuar um racismo velado no Brasil e para invisibilizar as desigualdades de gênero na sociedade. Essa nos parece ser uma das questões que levaram Moita Lopes (2002) a acreditar que a sala de aula de línguas, talvez mais do que qualquer outra, tem um papel crucial na definição dos significados construídos pelos/as alunos/as. Afinal, conforme salienta,

> o que se faz primordialmente nessas aulas é exatamente o que se tem que aprender, isto é, construir significados para agir no mundo social através do discurso. O que estou querendo dizer é que a sala de aula de línguas é, essencialmente, um espaço onde se aprende língua para construir significados por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita. Ou seja, o ato de construir significados constitui exatamente o cerne do que se tem que aprender a fazer nesse contexto. (MOITA LOPES, 2002, p. 193)

Em uma de suas reflexões mais recentes, ele retoma essa ideia e afirma:

> [...] a língua/gem é o espaço *sine qua non* de construção da vida social. Somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade. (MOITA LOPES, 2012, p. 10, grifos meus)

Assim como Pennycook (1998 [1990], 1999, 2001), o autor parece acreditar que, ao trabalharmos com a língua/gem, estamos trabalhando com a produção de significados, o que requer uma transformação na forma como compreendemos o ensino de línguas, especialmente se levarmos em conta o fato de que os significados produzidos no ambiente escolar são também produzidos e reproduzidos fora da sala de aula. Cabe-nos, portanto, questionar: Que tipo de significados queremos problematizar e construir em nossas aulas de LE? Que tipo de

significados queremos que os/as nossos/as alunos/as problematizem e construam no mundo social?

Como se pode notar, esses questionamentos apontam diretamente para uma concepção discursiva e performativa de língua/gem, concepção essa que, nas palavras de Pennycook (2004b, p. 2), abre "novos caminhos para pensar sobre a língua, a identidade e a mudança", apresentando "uma agenda interessante e poderosa para a pesquisa nos estudos linguísticos"[67]. Partindo da leitura de Austin (1975), o autor apresenta uma pergunta interessante: "Como a língua pode operar como uma forma de atividade social, promovendo diferentes efeitos, levando as pessoas a agir, desencadeando múltiplas reações?"[68] (p. 10). Tal pergunta nos leva a inferir que uma concepção discursiva e performativa de língua/gem, no campo de estudos críticos em LA, envolve a relação entre *língua/gem*, *discurso* e *identidades*: é na performance linguística, por meio de atos de fala ou atos de linguagem, que as nossas identidades e subjetividades são formadas. E, uma vez que essa concepção abre novos caminhos para entendermos como as línguas, as identidades, as subjetividades e os futuros são criados, poderíamos assumir que é essa a concepção que Pennycook (2001) sugere em sua proposta de LA crítica, sobretudo quando afirma que a sala de aula de línguas é um ambiente no qual as identidades e os futuros são produzidos e modificados.

Ensino crítico de LE: foco nas identidades

Com base nos pressupostos de teorias pós-estruturalistas, Pennycook (2001) afirma que o sujeito da LA crítica é um sujeito linguístico e discursivamente construído que fala a partir das posições que ele ocupa no mundo social, posições essas que remetem às suas identidades sociais, aqui concebidas como sendo múltiplas, fragmentadas e muitas vezes até contraditórias (HALL, 2006 [1992]; SILVA, 2007c). Por acreditar que as identidades sociais revelam posições discursivas, Pennycook (2001) argumenta que o ensino de línguas deve reconhecer a natureza corporificada dos sujeitos que participam desse processo de aprendizagem, o que, em nosso ponto de vista, significa não apenas considerar, mas também refletir sobre a construção de suas identidades sociais e sobre como essas identidades vêm à tona por meio de suas experiências de vida (dentro e fora do contexto pedagógico). Nesse sentido, Pennycook (2001) sugere uma *transgressão* da ordem cartesiana que separa *mente* e

[67] Versão original: "opens up new ways of thinking about language, identity and change, and presents an interesting potential agenda for research in language studies".
[68] Versão original: "How is it that language can function as a form of social activity, achieving different effects, causing people to act, bringing multiple reactions?"

corpo na seara do ensino de línguas, conclamando-nos a explorar, em nossas práticas pedagógico-científicas, os aspectos corporificados da vida humana, tais como as categorias *raça, gênero* e *sexualidade*. Mas a pergunta é: Como essas categorias são construídas? E ainda: Como essas categorias contribuem para posicionar discursivamente os sujeitos na sociedade?

No que se refere à categoria *raça*, Gomes (2003a) afirma que, tal como em outros processos identitários, a identidade racial (que, neste trabalho, se refere à "cor da pele"), procede de uma construção gradativa, a qual perpassa o ambiente familiar e outros ambientes em que o indivíduo transita ao longo da vida. Trata-se, portanto, de uma construção sócio-histórico-cultural que envolve "a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro" (p. 171). Tendo como referência a construção da identidade negra, a autora salienta que essa identidade não se forma somente por oposição à identidade branca, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo que ambas mantém uma com a outra: "Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade" (p. 172). Entretanto, dado a existência do racismo no Brasil, que opera diretamente na subalternização da identidade negra (e, consequentemente, dos traços que a revelam), Gomes (2003a) acredita que o grande desafio enfrentado pelas pessoas negras brasileiras, hoje, é construir uma imagem positiva de si mesmas, já que, desde muito cedo, elas aprendem que, para serem aceitas, elas devem negar a sua própria identidade racial.

Já a categoria *gênero* se refere basicamente à identificação dos indivíduos como homens, mulheres etc., o que implica uma análise de "tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 1997, p. 21). Para essa autora, a categoria *gênero* abre espaço para uma contextualização do "que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da 'Mulher' ou do 'Homem'" (p. 22, grifos no original), já que "a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a *priori*" (p. 23, grifo no original). Dessa forma, poderíamos assumir que algumas das perguntas que orientam as reflexões sobre *gênero* são: Como os indivíduos se tornam (e/ou são tornados) homens ou mulheres? Quais discursos apontam para a construção de uma identidade masculina ou feminina? Todavia, conforme adverte Louro (1997, p. 23-24), uma análise da construção social dos gêneros não deve se basear na construção dos chamados *papeis sexuais*, visto que esses papeis nada mais são que "padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas

roupas, seus modos de se relacionar ou de ser portar...". Segundo a autora, uma análise dessa natureza deixaria de considerar, por exemplo, as múltiplas formas de manifestação da masculinidade e da feminilidade, bem como "as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros".

O que Louro (1997) sugere é uma *análise crítica* que possibilite a desconstrução da polaridade rígida entre os gêneros. Baseando-se em teorias feministas pós-estruturalistas e no trabalho de Jacques Derrida, ela afirma que tal processo implicaria

> observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal, não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 1997, p. 31-32, grifo no original)

Vemos, então, que uma análise desconstrutivista dos gêneros leva a perceber que a oposição *masculino-feminino* não é inerente nem fixa, mas socialmente construída. Como a própria autora salienta: "A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita" (LOURO, 1997, p. 32).

Por sua vez, uma análise crítica da construção dos gêneros implica observar como esses diferentes gêneros são conduzidos a diferentes formas de sexualidade, visto que indivíduos masculinos, femininos etc., identificam-se, também, como heterossexuais, homossexuais, bissexuais etc. Todavia, embora os indivíduos possam viver a sua sexualidade de maneiras distintas e plurais, eles são sempre levados a se enquadrar em determinados padrões de referência. Isso significa dizer que, ao ser identificado como *homem*, um indivíduo será incentivado a viver os seus desejos com um indivíduo identificado como *mulher*, estabelecendo aí uma relação heterossexual. Trata-se, enfim, de uma lógica "que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura" e "que vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo" (LOURO, 2004, p. 15, grifo no original).

Ao tornar a heterossexualidade o padrão de referência para homens e mulheres, a concepção binária de sexo coloca outras formas de manifestação da sexualidade na condição de desvios ou mesmo de patologias. Assim, para garantir a "coerência" dos corpos sexuados, instituições como a família, a escola, a igreja etc., realizam uma série de *investimentos* continuados, reiterativos e repetidos. Essas instituições constroem homens e mulheres "através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas

de falar e agir, condutas e posturas apropriadas", fato esse que nos possibilita pensar os corpos e desejos como produzidos "nas e pelas relações de poder" (LOURO, 1994, p. 41, grifo no original). É nesse sentido que os *investimentos* ou *normas regulatórias* "voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência" (p. 82).

Desse modo, vemos que a construção da *raça*, do *gênero* e da *sexualidade* fabrica identidades e diferenças, e assim o é com todas as identidades sociais. Todavia, é importante considerar que os sujeitos não são formados por categorias isoladas, mas por categorias que se articulam. Essa é uma das principais questões levantadas por Judith Butler, Donna Haraway, entre outras teóricas feministas que recomendam pensar os corpos como construtos marcados por diferenças (no plural). Tal sugestão, conforme Piscitelli (2008), reflete a busca dessas autoras por categorias analíticas alternativas, fato esse que culminou na formulação dos conceitos *categorias de articulação* e/ou *interseccionalidades*. Consoante a esses conceitos, um indivíduo não pode ser definido simplesmente como *mulher*, mas como *mulher*, *branca*, *lésbica*, *brasileira*, *de classe média*, entre outras posições identitárias que se articulam e/ou se interseccionam em sua formação como sujeito. Não se trata, portanto, de classificar os corpos, mas de "oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades", abrindo espaço para que se analise as "interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos" (PISCITELLI, 2008, p. 266).

Essa discussão sobre os mecanismos de formação das identidades sociais, bem como sobre as suas categorias de articulação e/ou interseccionalidades, apontam para uma visão socioconstrucionista dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas (professores/as e alunos/as), visão essa que, segundo Moita Lopes (2003), pressupõe que toda prática discursiva se situa em um contexto sócio-histórico e cultural definido. Em outros termos, os atores envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas "falam" e interagem a partir de determinados "lugares" ou posições discursivas. Tal concepção entende que todo discurso "provêm de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que [o] posicionam no discurso de um modo singular..." (MOITA LOPES, 2003, p. 20). Em nosso ponto de vista, essa é a ideia-base do conceito *discursos de identidades* na seara do ensino de LE: ao aprender/ensinar/usar a língua-alvo, o sujeito age no mundo social por meio do discurso, realizando atos de identidade.

Adotar esse conceito significa, portanto, assumir que a aprendizagem de uma *língua*, como já mencionado em seções anteriores, vai muito além da comunicação, pois remete a um

jogo de produção de sentidos corporificados e, por assim dizer, imersos em *relações de poder* que ultrapassam a sala de aula. Por esse motivo, como o próprio autor salienta, é necessário formar professores/as de línguas ensinando-os/as que a língua/gem é uma *prática social*, isto é, um lugar de fazer e desafazer, de construir e reconstruir

> a vida na interação cotidiana e que, portanto, pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político numa época em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados. (MOITA LOPES, 2012, p. 12)

Quando ensinar é transgredir: a formação crítica de professores/as de línguas estrangeiras

Como os/as professores/as de LE podem se tornar intelectuais críticos/as e transformadores/as, no sentido de refletir criticamente sobre o mundo e colaborar com a transformação das injustiças sociais (GIROUX, 1988)? Em princípio, faz-se necessário reconhecer que os/as professores/as de LE, conforme enfatiza Celani (2008), são, antes de tudo, educadores/as. Isso significa assumir que os/as professores/as devem se ver como profissionais que têm um compromisso com os/as seus/suas alunos/as, com a sociedade e com a sua própria formação. A autora afirma que os/as professores/as de LE, comumente associados à imagem de meros/as aplicadores/as de técnicas, devem ser profissionais reflexivos/as e críticos/as, especialmente porque ensinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de LE,

> a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. (CELANI, 2008, p. 37)

Celani (2008) faz uma distinção entre *prática reflexiva* e *prática crítica*: a primeira capacita os/as professores/as para lidar com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a escola e a sociedade; já a segunda tem por objetivo formar profissionais comprometidos/as com a cidadania. Segundo a autora, é o *senso de cidadania* que levará os/as professores/as de LE a se sentirem membros de uma profissão e responsáveis por ela.

No entanto, para despertar esse *compromisso com a cidadania*, é preciso caminhar além da ideia cartesiana de treinamento profissional e investir na formação crítica dos/as professores/as de LE, os/as quais, nas palavras de Leffa (2001, p. 353-354), tocam o ser humano em sua essência, "tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma

mudança, [...] como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala". O autor diferencia *treinamento* de *formação*: enquanto o primeiro busca resolver problemas imediatos, desprezando a intelectualidade que subjaz ao trabalho docente, o segundo propõe uma reflexão sobre as razões que motivaram determinada ação, havendo, portanto, uma preocupação com as teorias que subjazem à pratica dos/as professores/as. Leffa (2008) aposta na *formação*, e não no simples treinamento, de professores/as de LE, mas destaca que se trata de "uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana" (p. 373).

Essa parece ser também a postura de Pennycook (2004c) ao sugerir que os/as formadores/as de professores/as de línguas atentem-se para os aspectos políticos da educação de línguas. O autor utiliza o termo *crítica* para designar, em primeira instância, o que ele chama de *prática problemazadora*: "uma perspectiva que insiste em desconfiar mais das categorias que empregamos para compreender o mundo social e dos ideias sobre consciência, racionalidade, emancipação, entre outros"[69] (p. 330). Outra noção de *crítica* sugerida por Pennycook (2004c) remete ao que ele chama de *momento crítico*: "um ponto significante, um momento em que há mudanças"[70], ou um instante "em que abraçamos a chance de fazer algo diferente, em que nos damos conta de que novas compreensões estão sendo criadas"[71] (p. 330). É nesse sentido que as aulas de estágio, em nosso ponto de vista, podem propiciar momentos de reflexão crítica sobre a prática de futuros/as professores/as de línguas, afastando-se daquela ideia segundo a qual *estagiar* significa simplesmente *praticar* as técnicas ensinadas na universidade.

A proposta de Pennycook (2004c) parece orientar-se, conforme ele mesmo coloca, em direção à *mudança social*. O seu principal objetivo é encorajar os/as seus/suas alunos/as, futuros/as professores/as de línguas, a desenvolver habilidades críticas que lhes possibilitarão aproveitar *momentos de aula* para fazer algo diferente, para fazer surgir novas formas de compreensão da realidade, enfim, para promover mudanças. Na mesma linha de raciocínio, Ferreira (2006) acredita que o ensino de línguas, especialmente o de LE, comumente relacionado à mera aplicação de técnicas, deve propiciar a formação de alunos/as e professores/as críticos/as e comprometidos/as com a justiça social. A autora sugere a

[69]Versão original: "a perspective that insists on casting far more doubt on the categories we employ to understand the social world and on assumptions about awareness, rationality, emancipation, and so forth".
[70]Versão original: "a point of significance, an instant when things change"
[71]Versão original: "we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about".

formação de professores/as que tenham um perfil reflexivo sobre as suas práticas, questionando as formas como têm agido e os valores que têm trazido para a sala de aula.

Também Liberali (2010, p. 74) defende uma formação que propicie ações questionadoras e desmistificadores sobre a realidade, visto que formar pressupõe "uma atividade revolucionária e responsável pela diminuição das desigualdades e injustiças sociais". Assim, propõe um tipo de formação que pretenda, acima de tudo, promover a cidadania, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e ao diálogo com o outro. Tal perspectiva convocaria "os participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e [a] se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos" (p. 79), de modo a possibilitar o exercício de uma educação verdadeiramente libertadora tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as. Ao considerar que é na *performance* que novas formas de compreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos/as são criadas, a autora alega que os/as professores/as de línguas são conclamados/as "a viver concretamente momentos de conexões entre linguagem e vida concreta, em que se ocupam com o mundo além dos muros da escola e tornam-se pesquisadores de suas práticas" (p. 88).

Em uma perspectiva semelhante, Mateus (2010) sugere a adoção de *práticas emancipatórias* no ensino de LE. A autora parte do pressuposto de que a formação de professores/as traz em si o sentido de *alteridade*, pois envolve, necessariamente, um "constante confronto do *eu* com o *outro*, da minha cultura com a do outro, das minhas verdades com as do outro e se manifesta nos processos de transformação desse *eu* em interação com o *outro*" (p. 29). Dessa forma, alega que devemos nos afastar da epistemologia *instrumental-utilitarista*, a qual, mesmo diante da reflexão crítica, que pressupõe a busca por emancipação, autonomia, empoderamento e agentividade, continua presente nas práticas de formação de professores/as no Brasil. Matheus (2010) argumenta que, se o que move a formação crítico-reflexiva de professores/as é o desejo de uma sociedade mais igualitária, devemos adotar práticas revolucionárias no trabalho formativo, ou seja, práticas que pretendam transformar as realidades e totalidades humanas. A ideia que subjaz a esse argumento é a de que a transformação "não se reduz à aquisição, assimilação e internalização do método científico do pensamento crítico, mas inclui, fundamentalmente, a criação de novas práticas sociais", as quais refletem a criação colaborativa de "oportunidades de igualdade social" (p. 35).

Para Borelli e Pessoa (2011), as mudanças que têm ocorrido no campo de formação de professores/as de LE tem sua gênese na proposta de LA crítica, que, em linhas gerais, ressalta o papel dos/as linguistas aplicados/as na construção de um mundo mais justo e igualitário: a pesquisa deixa de pautar-se pela neutralidade e "passa a priorizar também o papel social do conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas" (p. 19). Uma vez que a proposta de LA crítica ultrapassa os limites do espaço pedagógico para compreender os fatores externos que interferem no ensino de LE, as autoras afirmam que, para tornar-se um/a profissional crítico/a, o/a professor/a precisa entender o seu papel como agente transformador/a na sociedade, bem como refletir sobre as *forças* que intervêm em suas práticas de ensino. Dentre essas forças,

> está a instituição escolar que, com seus princípios e valores, serve a interesses políticos diversos e pode manter ou transformar a realidade social. Dentro desse contexto estão nossas ações, cabendo a nós, então, questionar os interesses que têm orientado nossa prática, a relevância do que ensinamos aos nossos alunos e a maneira como temos desempenhado nosso papel social. (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 25)

Como se pode notar, esse excerto alude a um dos principais aspectos da *reflexão crítica*: enfatizar a natureza política do trabalho docente. Ao deixar de se ver como um/a mero/a transmissor/a de técnicas e conhecimentos linguísticos, o/a professor/a de LE passa a se preocupar, também, "com aspectos da formação de seus alunos que vão além da sala de aula" (p. 26). Assim compreendida, a *reflexão crítica* reforça a importância social dos/as professores/as, que migram da posição de profissionais dedicados/as unicamente à aplicação de técnicas para a posição de profissionais que produzem as suas próprias teorias e que têm um papel fundamental na construção de um mundo mais igualitário, democrático e livre.

A título de exemplo, o estudo de Almeida-Silva (2009) mostra como a *reflexão crítica* pode contribuir para transformar os/as professores/as de LE em intelectuais críticos/as e transformadores/as, encorajando-os/as a refletir sobre como os seus corpos, identidades e práticas se entrecruzam no mundo social. Tendo como participantes duas professoras de LE/inglês negras (Dália e Mazvita), a autora, que também é uma professora de LE/inglês negra, busca responder a três perguntas em sua pesquisa: Quais as concepções de raça e racismo das professoras? Como as professoras abordam os temas raça e racismo em suas aulas de LE/inglês? Quais as consequências da participação na pesquisa para a vida das professoras? Os dados foram coletados basicamente por meio de sessões reflexivas, nas quais a pesquisadora e as professoras-participantes, orientadas por textos teóricos sobre os temas

raça, racismo e *ensino crítico de LE/inglês*, tiveram a oportunidade de refletir colaborativamente sobre como as suas experiências pessoais e profissionais eram interpeladas pela *raça*.

No que se refere à primeira pergunta, a pesquisadora observou que a leitura de textos mais críticos levou as professoras-participantes a refletir sobre os lugares destinados às mulheres negras na sociedade e também sobre como a língua(gem) "pode ser utilizada para demarcar territórios, para marcar e estigmatizar corpos e para excluí-los da sociedade" (p. 114). Já no que tange à segunda pergunta, a pesquisadora observou que, ao refletirem sobre questões raciais no Brasil, as professoras-participantes começaram a vincular o ensino de LE/inglês às suas visões políticas, utilizando "a língua com um fim político e sério que vai além da comunicação e do *se fazer entender* em uma língua estrangeira" (p. 118). Por fim, atendo-se aos dados referentes à terceira pergunta, a pesquisa observou que o estudo contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes: Dalila começou a participar de um grupo sobre práticas identitárias que engloba discussões sobre os temas *raça* e *racismo*; Mazvita decidiu estudar uma autora africana em sua pesquisa de mestrado; ambas "continuam pensando sobre o que discutiram" (p. 119), buscando levar os temas discutidos para as suas aulas de LE/inglês.

Outro exemplo de como as perspectivas críticas podem repercutir na formação de professores/as de LE consta no trabalho de Urzêda Freitas e Pessoa (2012), que apresenta uma articulação entre dois estudos realizados na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás: um deles foi esta pesquisa de mestrado e o outro foi uma pequena investigação desenvolvida como parte das atividades práticas da disciplina *Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira*, ministrada por Rosane Rocha Pessoa. Tendo como participantes professores/as de LE do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e de outros contextos (universidades, escolas regulares públicas e privadas, e cursos de idiomas) e baseando-se em percepções e relatos gerados através de "textos críticos" e "sessões reflexivas", o/a autor/a tiveram por objetivo investigar como os/as professores/as-participantes compreendem as teorias críticas com as quais estavam tendo contato na época (da pesquisa de mestrado e da disciplina), atendo-se, de modo especial, às categorias identitárias *gênero* e *sexualidade*. Uma das perguntas que orientaram o estudo foi: Como as categorias *gênero* e *sexualidade* aparecem nas percepções e relatos dos/as professores/as-participantes?

Um dos resultados evidenciados em nossas reflexões é que o contato com teorias críticas diversas (provenientes da educação e da linguística aplicada) fez com que alguns/algumas professores/as-participantes começassem a se mover *para além* da sala de aula e dos aspectos meramente técnicos da aprendizagem de LE, refletindo sobre como as questões de *gênero* e *sexualidade* operam em suas práticas, em suas vidas e na sociedade mais ampla. Como exemplos desse resultado, destacamos no texto as falas de uma professora e de dois professores-participantes: Lídia, Crísico e Marcos. A primeira, ao perceber a sua "fabricação" como corpo dócil (mulher pacificadora) no mundo social, passou a questionar as suas dificuldades em gerenciar conflitos em aulas críticas. O segundo, ao perceber como sempre foi incentivado a reprimir a sua identidade homossexual no contexto pedagógico, passou a se posicionar frente aos discursos homofóbicos proferidos por seus/suas alunos/as. E o terceiro, ao perceber também como sempre foi incentivado a não assumir a sua identidade homossexual, passou a "falar" a partir dessa identidade como forma de resistir à subalternidade que lhe foi imposta. Em linhas gerais, observamos que o contato com teorias críticas fez com que os/as professores/as-participantes passassem a "enxergar o ensino de línguas estrangeiras como uma oportunidade de problematizar e desconstruir discursos e práticas hegemônicas vigentes", além de ter feito alguns/algumas deles/as se sentirem fortalecidos/as "para agir mais criticamente dentro e fora da sala de aula" (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 161).

Todas essas reflexões acenam para a necessidade de uma mudança radical na forma como compreendemos a formação de professores/as de LE no Brasil. Afinal, para qual mundo/realidade esses/as profissionais estão sendo formados/as? Como as políticas de formação de professores/as de LE incorporam as demandas emancipatórias de uma LA crítica e de uma LA transgressiva? Como as teorias transgressivas repercutem nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as de LE? Os estudos de Almeida Silva (2009) e de Urzêda Freitas e Pessoa (2012) oferecem algumas pistas de como a formação crítica pode ser realizada através da reflexão sobre temas de caráter político-social: ao refletir sobre questões mais amplas de poder e desigualdade, os/as professores/as de LE começam a perceber que eles/as podem promover mudanças. Essa é a imagem que, a nosso ver, caracteriza os/as professores/as que *ensinam para transgredir* (HOOKS, 1994), ou que simplesmente *ousam cruzar as fronteiras* hegemônicas da pedagogia e do conhecimento para, conforme Pennycook (2006), tentar pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito, sempre visando à ação e à mudança.

Capítulo 2
Bases e particularidades do estudo

> *Some scholarship will be still be presented and judged from a positivist paradigm, but other scholarship will be traveling the margins and borders, searching for new and innovative forms through which to express non-Western modes of knowing and being in the world.*
> (Yvonna S. Lincoln e Norman K, Denzin, 2008, p. 549)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia do presente estudo, que se caracteriza, em primeira instância, como uma pesquisa qualitativa (DENZIN; GIARDINA, 2007; LINCOLN; CANNELLA, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2008; GUBA; LINCOLN, 2008). Mais especificamente, trata-se de um estudo colaborativo-crítico baseado em teorias feministas e pós-coloniais, bem como na formação crítica de professores/as e em teorias transgressivas da educação e da linguística aplicada (SMYTH, 1991; HOOKS, 1994; IBIAPINA, 2008; PENNYCOOK, 2006). O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, focalizamos as bases epistemológicas da pesquisa; na segunda, descrevemos as suas particularidades e etapas de realização.

Gostaríamos de explicar, no entanto, que, por mais ambiciosas e/ou idealizadas que pareçam ser, as reflexões teóricas e as descrições apresentadas neste capítulo não têm a pretensão de negar o passado nem *romper* com os paradigmas de investigação consagrados pela tradição científica, pois, como Fabrício (2006, p. 49), acreditamos que "toda idéia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades". Portanto, não estamos em busca de "verdades", mas de *problematizações*. O que tentamos fazer a seguir é assumir abertamente as nossas escolhas teórico-metodológicas e os nossos objetivos éticos na produção de conhecimentos (PENNYCOOK, 2001; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006), mas sempre tendo em mente a ideia de que toda tentativa de transformação ocorre *dentro* e *a partir de* uma realidade estruturada. E, como já pontuado em nossas *Palavras iniciais*, os "resquícios" dessa realidade podem ser facilmente observados em vários pontos deste trabalho.

Parte I
Sobre as bases epistemológicas

Esta parte está dividida em três seções: na primeira, apresentamos algumas perspectivas críticas sobre o lugar da *pesquisa qualitativa* na sociedade; na segunda, propomos uma relação entre *pesquisa colaborativa* e *formação crítica de professores/as*; na terceira, focalizamos as possibilidades de transgressão em pesquisas colaborativas realizadas com professores/as de LE/inglês.

Problematizando o lugar da pesquisa qualitativa na sociedade

Embora também busquemos amparo em reflexões sobre pesquisa qualitativa no campo educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; TRIVIÑOS, 2011), acreditamos que as questões levantadas por autores/as como Denzin e Giardina (2007), Lincoln e Cannella (2007), Denzin e Lincoln (2008) e Guba e Lincoln (2008), que teorizam a partir do campo das ciências sociais, dialogam mais diretamente com o nosso objetivo de problematizar o lugar da pesquisa qualitativa sociedade.

Denzin e Giardina (2007), por exemplo, apostam em uma metodologia baseada no amor, no cuidado, na esperança e no perdão para as pesquisas qualitativas. Uma proposta como essa transgride alguns dos pressupostos eurocêntricos de ciência, como objetividade[72] e neutralidade[73], os quais descartam qualquer envolvimento subjetivo e político dos/as pesquisadores/as com as realidades investigadas. Entretanto, os autores mostram que há intelectuais progressistas interessados/as em "aprender como desmantelar, desconstruir e descolonizar as maneiras tradicionais de fazer ciência", pois acreditam que "a pesquisa é sempre uma intervenção moral e política"[74] (p. 13). Nessa perspectiva, alegam que o objetivo da pesquisa qualitativa não pode ser a produção de conhecimentos em si, mas a elaboração de propostas pedagógicas, políticas, morais e éticas que possibilitem o "desenvolvimento da

[72]Com base nas reflexões dos/as autores/as citados/as na primeira parte deste capítulo, bem como nas problematizações de Cameron et al. (1992) e Smith (1999), neste trabalho entendemos por *objetividade* o pressuposto científico que prega o afastamento de aspectos subjetivos, como sentimentos, identidades e experiências de vida, da produção de conhecimentos.

[73]Também com base nas reflexões dos/as autores/as citados/as na primeira parte deste capítulo, bem como nas problematizações de Cameron et al. (1992) e Smith (1999), neste trabalho entendemos por *neutralidade* o pressuposto científico que prega o afastamento de aspectos ideológicos, como valores, expectativas e posicionamentos pessoais, e o engajamento político dos/as pesquisadores/as na produção de conhecimentos.

[74]Versão original: "learning how to dismantle, deconstruct, and decolonize traditional ways of doing science" e "research is always already both moral and political".

agência e do discernimento moral, do comprometimento com a práxis, a justiça, a ética da resistência e com uma pedagogia performativa que resista à opressão"[75] (DENZIN; GIARDINA, 2007, p. 18).

O que esses autores defendem é uma "epistemologia sagrada" para as pesquisas qualitativas, a qual prioriza

> os valores do empoderamento, das decisões compartilhadas, do cuidado, da solidariedade, do amor, do sentimento comunitário, da promessa, dos observadores moralmente envolvidos e da transformação social. Essa epistemologia ética recupera os valores morais excluídos pelo projeto racional da ciência iluminista. [...] Essa epistemologia sagrada reconhece e questiona as formas como a raça, a classe, o gênero e a sexualidade operam como importantes marcadores de opressão no mundo atual[76]. (DENZIN; GIARDINA, 2007, p. 29)

Segundo Lincoln e Cannella (2007), uma proposta de pesquisa qualitativa baseada na *ética* e na *igualdade* estaria voltada para o exame e o desafio das estruturas sociais, para a exploração de sistemas igualitários destinados à justiça social e para a construção de uma consciência ético-revolucionária. Os autores afirmam que tanto o *componente decolonial* quanto o *componente igualitário* seriam importantes para redefinir o lugar da pesquisa qualitativa na sociedade. Todavia, salientam que, embora o *componente decolonial* possa questionar a natureza opressiva da pesquisa como construto, "o *componente igualitário* iria mais além, subvertendo a dominação para construir modos de ser até então inimagináveis"[77] (p. 78, grifos meus). Nessa *redefinição epistemológica*, novos e diversos tipos de conhecimento poderiam ser construídos, apreciados e colocados em prática; epistemologias múltiplas e até mesmo contraditórias poderiam coexistir, apoiando-se mutuamente (LINCOLN; CANNELLA, 2007).

Para Denzin e Lincoln (2008), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o/a pesquisador/a no mundo. Além disso, consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e passível de transformação. Por esse motivo, os/as pesquisadores/as qualitativos/as

[75]Versão original: "the enhancement of moral agency, the production of moral discernment, a commitment to praxis, justice, and an ethic of resistance, and a performative pedagogy that resists oppression".
[76]Versão original: "[…] the values of empowerment, shared governance, care, solidarity, love, community, covenant, morally involved observers, and civic transformation. This ethical epistemology recovers the moral values that were excluded by the rational, Enlightenment science project. […] This sacred epistemology recognizes and interrogates the ways in which race, class, gender, and sexuality operate as important systems of oppression in the world today".
[77]Versão original: "the egalitarian component would go beyond countering domination, to construct unthought ways of being".

> enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que ele estuda, e os limites situacionais que delineiam a sua pesquisa. Eles procuram respostas para questões que enfocam *como* a experiência social é criada e que sentido lhe é dado[78]. (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 14, grifo no original)

No entanto, esses autores afirmam que a pesquisa qualitativa tem servido como uma metáfora do conhecimento colonial, do poder e da verdade, permanecendo atrelada a um *projeto racista* que pretende mostrar objetivamente o *outro* para o *mundo civilizado*. Ao discutir os oito momentos da pesquisa qualitativa nos Estados Unidos, Denzin e Lincoln (2008, p. 3) situam as perspectivas críticas dessa abordagem no oitavo momento, o qual exige "que as ciências sociais e as humanidades tornem-se espaços de diálogos críticos sobre democracia, raça, gênero, classe, estados nacionais, globalização, liberdade e comunidade"[79]. Neste começo de século, afirmam os autores, muitos/as pesquisadores/as têm procurado colocar a pesquisa qualitativa em contato com as necessidades, objetivos e promessas de uma sociedade democrática livre, advogando "uma ciência social comprometida com assuntos de justiça social, igualdade, paz e direitos humanos universais"[80] (p. 18). Para Guba e Lincoln (2008), tal postura implica uma *chamada para a ação* no campo de estudos qualitativos, porém uma ação comprometida ética e politicamente com a transformação social.

Assim sendo, classificamos esta pesquisa como um estudo qualitativo tanto pelos seus objetivos quanto pela sua tentativa de *problematizar* e *transgredir* prescrições eurocêntricas/hegemônicas de ciência. Além disso, trata-se de um estudo qualitativo pelo seu compromisso social e pelo seu empenho em desarticular os discursos acríticos e a-históricos que têm afetado negativamente o ensino de LE/inglês e a formação de professores/as no Brasil. Trata-se, portanto, de um estudo que, em nosso ponto de vista, pode contribuir com uma problematização do lugar (e do papel) da pesquisa qualitativa não apenas no campo educacional, mas também nos diversos domínios da LA e na própria sociedade, que é onde se dá a produção de conhecimentos.

[78]Versão original: stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature on inquiry. They seek answers to questions that stress *how* social experience is created and given meaning.
[79]Versão original: "that asks that social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nation-states, globalization, freedom, and community".
[80]Versão original: "a social science that is committed up front to issues of social justice, equity, nonviolence, peace, and universal human rights".

Pesquisa colaborativa e formação crítica de professores/as

Uma vez classificada como um estudo qualitativo, esta pesquisa se configura como um *estudo colaborativo* (SMYTH, 1991; MAGALHÃES, 2002; LIBERALI, 2002; BORELLI, 2006; IBIAPINA, 2008; PEREIRA, 2010; DE PAULA , 2010), visto que as percepções e relatos cujas análises serão posteriormente apresentadas foram gerados a partir dos encontros de um grupo de reflexão formado por professores/as de LE/inglês.

Ibiapina (2008) afirma que a *pesquisa colaborativa* envolve duas dimensões: a *construção de saberes* e a *formação contínua de professores/as*. Assim,

> o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p. 25)

Apesar de defender a produção colaborativa de conhecimentos entre os/as professores/as, a autora alega que essa *coprodução* deve explorar o contexto sociopolítico da educação, visto que a pesquisa colaborativa não pretende apenas formar os/as participantes, mas também desvelar as relações de poder vigentes, "acenando com a possibilidade de auxiliar a transformar as realidades instituídas" (p. 26). Assim, os/as professores/as que trabalham na perspectiva colaborativa

> defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. [...] suas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação. Caso não se reconheça esse potencial, a pesquisa colaborativa perde o seu caráter transformador e emancipatório. (IBIAPINA, 2008, p. 27)

Além de implicar o desvelamento das relações opressoras de poder, a *pesquisa colaborativa* guia-se por princípios democráticos na medida em que requer a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as. Nesse sentido, colaborar não significa apenas cooperar; significa *negociar* opiniões e responsabilidades no decorrer da pesquisa. Para Ibiapina (2008), nos trabalhos colaborativos os/as participantes devem estar abertos/as para aprender com as experiências, conhecimentos, reflexões e objetivos de seus/suas colegas. Além disso, devem aceitar que há interpretações múltiplas e expressas em diferentes vozes, as quais "refletem a diversidade e a complexidade da profissão docente" (p. 36). No entanto, é preciso considerar que o trabalho colaborativo não exclui o *conflito* e o *dissenso*. Ao contrário, esse tipo de trabalho envolve a criação de um clima democrático para que os/as professores/as tenham a

oportunidade de enfrentar e gerenciar coletivamente os seus conflitos, podendo resolvê-los de maneira criativa. Segundo Ibiapina (2008, p. 40), "o conflito se transforma em uma ferramenta produtiva porque dá vida à colaboração". Por sua vez, é no processo dialógico, nos caminhos entrecruzados por vozes e saberes diversos, que a *colaboração* se consolida como instrumento de formação docente.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 45), a *pesquisa colaborativa* leva os/as professores/as a conhecer os significados internalizados em suas ações, possibilitando-lhes confrontá-los e reconstruí-los através de um processo reflexivo que incentiva o uso "dos conhecimentos que já foram internalizados e a conseqüente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados". Essa troca dialógica motiva os/as professores/as a buscar novos meios de atuação com vistas ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Além disso, possibilita-lhes "conhecer e aplicar estratégias de reflexão que melhorem o ensino", bem como "apreender novos conhecimentos, procedimentos e atitudes indispensáveis à atuação pessoal e profissional" (IBIAPINA, 2008, p. 46).

Tais concepções apontam para o fato de que a reflexão colaborativa pode tornar os/as professores/as agentes de suas próprias práticas, encorajando-os/as a assumir um compromisso de qualidade não apenas com o ensino, mas com a sua formação, com a vida de seus/suas alunos/as e com a transformação das injustiças sociais. Todavia, refletir sobre a prática não implica somente relatar o que é feito. Segundo Ibiapina (2008, p. 48), refletir sobre a prática "representa romper com uma visão ingênua, transcendendo a racionalidade técnica, a rotina, o legal, o instituído". Em outros termos, a reflexão instaurada pela pesquisa colaborativa requer um *pensamento transgressivo* por parte dos/as professores/as, os/as quais terão de criar espaços contestadores e criativos que propiciem mudanças. Os processos de pesquisa construídos colaborativamente "oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional" (IBIAPINA, 2008, p. 55).

É nesse ponto que a pesquisa colaborativa se articula com a formação crítica de professores/as, já que "refletir criticamente implica em que o professor deixe claro, para ele mesmo e para os outros colaboradores da pesquisa, o que faz, como faz e por que faz" (IBIAPINA, 2008, p. 49). Essa concepção dialoga com a proposta de Smyth (1991, p. 91), segundo o qual ser crítico/a significa "capacitar os/as professores/as para ver as suas ações em sala de aula com base no contexto histórico, social e cultural em que a sua prática é

implementada"[81]. Ao definir a *colaboração* como um instrumento de formação crítica docente, o autor alega que, na condição de professores/as, somos, ao mesmo tempo, criaturas e criadores/as de nossa própria história, visto que as nossas ações estão circunscritas em um sistema complexo que abarca não somente questões pedagógicas, mas também questões culturais e políticas mais amplas. Nesse sentido, formar-se criticamente sugere o engajamento dos/as professores/as em investigações colaborativas que "examinem as origens e as consequências de seu comportamento cotidiano em sala de aula, de modo que possam visualizar os fatores que representam impedimentos à mudança"[82] (p. 92).

Colaborando para transgredir: uma pesquisa colaborativo-crítica

Tendo em vista os objetivos deste estudo, consideramos insuficiente classificá-lo como um *estudo colaborativo*. A nosso ver, essa classificação precisa ir um pouco mais além, possibilitando-nos reconhecer a natureza das reflexões compartilhadas entre os/as professores/as-participantes, bem como as suas pretensões e anseios no que tange ao desenvolvimento e à problematização de suas práticas pedagógicas. Para chegar a essa classificação, trazemos novamente o conceito de *transgressão* em LA: uma postura que "almeja pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; [...] é pensada para a ação e a mudança" (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Embora as reflexões de Ibiapina (2008) apontem ligeiramente para esse conceito de transgressão, possibilitando-nos vislumbrar a realização de estudos colaborativos mais críticos e emancipatórios no campo de formação de professores/as de LE, não as consideramos suficientes para caracterizar o presente estudo. Por esse motivo, articulamos essas reflexões à proposta metodológica de Sandoval (2000, p. 69), a qual se consolida no construto *metodologia do oprimido*: "um conjunto de processos, procedimentos e tecnologias voltadas à descolonização do pensamento"[83]. Nesse contexto, *descolonizar o pensamento* significa teorizar para a transformação social, construindo reflexões que envolvam as esperanças, os desejos e as metas de uma descolonização do gênero, da raça, da etnia, da nacionalidade etc. Esse processo de descolonização, que envolve o pensamento e as questões metodológicas de pesquisa, baseia-se no conceito *consciência diferencial oposta*, que, conforme Sandoval

[81]Versão original: "enabling teachers to see their classroom actions in relation to the historical, social and cultural context in which their teaching is actually embedded".
[82]Versão original: "examine the origins and consequences of everyday teaching behavior, so that they come to see those factors that represent impediments to change".
[83]Versão original: "a set of processes, procedures, and technologies for decolonizing the imagination".

(2000), enfatiza as possibilidades de recolocação do poder na esfera social e a necessidade de uma reformulação das concepções teóricas e práticas a partir dessa recolocação.

A *consciência diferencial oposta* busca respaldo em teorias pós-coloniais e feministas, em especial no conceito de *saberes localizados* proposto por Haraway (1995), o qual desestabiliza a ideia de neutralidade científica ao sugerir o desenvolvimento de formas *localizadas* de produção de conhecimentos. Assim, de acordo com Sandoval (2000, p. 183-184), a *consciência diferencial oposta*

> é, ao mesmo tempo, uma manifestação [das] ideologias opostas e um conceito que as transcende. Funciona como um registro diferente do todo, possibilitando-nos identificar os registros anteriores como uma política do outro-em-oposição e permitindo aos pesquisadores observar as suas ligações estruturais, de modo que possam utilizá-las e mover-se taticamente entre elas[84]. (SANDOVAL, 2000, p. 183-184)

Tanto a *metodologia do oprimido* quanto a *consciência diferencial oposta* apontam para um maior envolvimento com os grupos sócio-historicamente marginalizados e excluídos da *modernidade colonial* (CASTRO-GÓMEZ, 2005), o que requer uma reflexão que aborde as categorias que marcam a diferença em nossos corpos. Nesse sentido, a proposta metodológica de Sandoval (2000) dialoga com as reflexões de Bhabha (1998, p. 239, grifo no original), segundo o qual uma teoria pós-colonial deve procurar intervir "naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos". Tal percepção remete às perspectivas metodológicas feministas (SPRAGUE; KOBRYNOWICZ, 2004) e às metodologias feministas pós-coloniais (HESSE-BIBER; LEAVY; YAISER, 2004), as quais se voltam, de modo especial, à descolonização do *outro* e à luta pela *subversão* das forças sociais e políticas que colonizam, subjugam e escravizam aqueles/as que são considerados/as diferentes. Dito de outra forma, as *teorias feministas pós-coloniais* visam "criar resistências políticas e culturais aos modos hierárquicos de estruturação da vida social a partir do reconhecimento das dinâmicas entre poder e conhecimento"[85] (HESSE-BIBER; LEAVY; YAISER, 2004, p. 18).

[84]Versão original: "[…] is both another mode of these oppositional ideologies and at the same time a transcendence of them. Functioning on an altogether different register, differential oppositional consciousness is what makes it possible to identify the previous modes as the politics of the Other-in-opposition, what permits the practitioners perceive their structural relatedness, and thus to tactically utilize or move among them".

[85]Versão original: "creating political cultural resistance to hierarchical modes of structuring social life by being attentive to the dynamics of power and knowledge".

A partir dessas teorizações, acreditamos que, além de abrir espaço para os/as professores/as refletirem sobre as suas concepções e práticas bem como sobre os discursos que direta ou indiretamente as orientam, a pesquisa colaborativa deve abordar questões que atendam aos anseios de um mundo estruturado na desigualdade, colaborando para desvelar relações opressoras de poder vigentes no contexto pedagógico e na sociedade mais ampla. Assim sendo, classificamos este estudo, em última instância, como uma *pesquisa colaborativo-crítica*, pois, além de buscar respaldo em perspectivas contemporâneas sobre pesquisa qualitativa e em estudos críticos sobre formação de professores/as, apoia-se em epistemologias feministas e pós-coloniais, as quais argumentam em favor do trabalho com as identidades, diferenças e subjetividades humanas, visando sempre à transformação do mundo/da realidade social. Trata-se, portanto, de um estudo que tenta desafiar perspectivas hegemônicas de ciência, considerando aspectos (tais como as identidades, diferenças e subjetividades humanas) que, a nosso ver, ainda se localizam "às margens" da vasta produção de conhecimentos em LA. O meu objetivo como pesquisador não era encorajar os/as professores/as-participantes do estudo a simplesmente compartilhar e questionar as suas ações como professores/as de LE/inglês, mas também a colocar os seus corpos, identidades e subjetividades em questão, tentando, assim, pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006).

Parte II
Sobre as particularidades

Esta parte está dividida em cinco seções: na primeira, focalizo o contexto em que o estudo foi realizado; na segunda, apresento os/as professores/as-participantes; na terceira, enfatizo o meu papel como pesquisador na condução do estudo; na quarta, apresento as fontes utilizadas para gerar as percepções e os relatos analisados; e, na quinta, atenho-me à metodologia utilizada para analisar as percepções e os relatos gerados.

O contexto

O contexto escolhido para a realização deste estudo foi o Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (doravante UFG), um projeto de extensão da Faculdade de Letras que tem por objetivo oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês

e italiano), de língua portuguesa e de libras para a comunidade acadêmica (professores/as, alunos/as e demais funcionários/as) e para a comunidade geral da grande Goiânia e das cidades circunvizinhas. O Centro de Línguas também funciona como campo de estágio para alunos/as regularmente matriculados/as no curso de Letras, e, ainda, como campo de pesquisa para professores/as da Faculdade de Letras e para alunos/as do curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e do curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Os/As professores/as do Centro de Línguas são, em sua maioria, alunos/as regularmente matriculados/as no curso de Letras, os/as quais, após se submeterem a um processo seletivo, passam a trabalhar em parceria com professores/as da Faculdade de Letras da UFG.

Segundo consta nas informações disponibilizadas na página[86] da instituição, os cursos oferecidos pelo Centro de Línguas objetivam desenvolver a competência comunicativa dos/as alunos/as, procurando focalizar as habilidades de produção (fala e escrita) e de recepção (compreensão oral e leitura). Ao priorizar atividades comunicativas, o Centro de Línguas entende que, no decorrer do curso, os/as alunos/as terão oportunidades de utilizar as estruturas que aprendem, levando em consideração o seu próprio conhecimento de mundo. Além disso, muitos/as professores/as-estagiários/as do Centro de Línguas costumam trabalhar frequentemente com músicas e jogos, amparados/as talvez pela ideia de que essas atividades podem tornar o processo de aprendizagem de línguas mais agradável e divertido[87]. O curso de inglês oferecido pela instituição tem duração de quatro anos, sendo dividido em oito níveis de aprendizagem (Inglês I a VIII).

Minha orientadora e eu decidimos realizar este estudo no Centro de Línguas por quatro motivos. Em primeiro lugar, porque percebemos, em nossas sessões semanais de reflexão, que muitos/as alunos/as não estavam se desenvolvendo satisfatoriamente por meio de atividades comunicativas. Em segundo lugar, porque nos incomodava a ideia de que a sala de aula de LE se configura como um contexto ausente do mundo social, ideia essa que desconsidera a natureza política da educação de línguas. Em terceiro lugar, porque, ao assumirmos uma postura crítica diante da nossa profissão, passamos a desconfiar do conceito de língua como mero *instrumento de comunicação*, já que, em nosso ponto de vista, a língua faz muito mais do que comunicar ideias ou descrever a "realidade": ela *faz acontecer*. E, finalmente, decidimos realizar este estudo no Centro de Línguas porque foi nessa instituição em que comecei a trabalhar com o ensino crítico de LE/inglês, além de ser o local em que

[86]Endereço eletrônico: <http://www.letras.ufg.br/cl/page.php?menu_id=3386&pos=esq&site_id=26>.
[87]Esta percepção resulta de minhas observações como professor-estagiário de inglês no Centro de Línguas.

os/as professores/as-participantes e eu trabalhávamos na época. Desse modo, as nossas reflexões estariam voltadas tanto para o desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas quanto para possíveis melhorias no contexto onde atuávamos como professores/as-estagiários/as.

Os professores e as professoras-participantes

Esta pesquisa contou com a colaboração de cinco participantes: três professores e duas professoras de inglês do Centro de Línguas da UFG. Esses/as professores/as-participantes foram convidados/as a participar de um grupo de reflexão colaborativa durante o primeiro semestre de 2009. Desde o início da pesquisa, decidimos que todos/as os/as participantes deveriam, esporadicamente, ministrar aulas e/ou promover atividades críticas em pelo menos uma de suas turmas. Essas aulas e atividades deveriam conduzidas na língua-alvo. A pedido do grupo, enviei a todos/as, por e-mail, antes do início do semestre letivo, uma coletânea de planos, atividades e materiais críticos elaborador por mim, bem como uma série de textos teóricos sobre *identidade e diferença, raça e racismo*, *gênero*, *sexualidade*, *ensino crítico de línguas* etc., documentos esses que, segundo eles/as, poderiam auxiliá-los/as na elaboração de suas próprias aulas e atividades críticas. Exceto Rafael, que havia se formado no ano anterior (2008) em Letras, habilitação Inglês, na Faculdade de Letras da UFG, todos/as os/as professores/as-participantes estavam cursando o seu último ano de Letras, habilitação Inglês, na mesma instituição, e eram meus/minhas colegas de turma.

Embora essa fosse a primeira experiência formal dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de línguas, faz-se necessário ressaltar que todos/as já tinham as suas teorias pessoais sobre o trabalho com essa abordagem, visto que todos/as haviam sido alunos/as da Profa. Rosane Rocha Pessoa, que trabalha com o ensino crítico em suas aulas de inglês na graduação. Além disso, como éramos colegas de turma, nós sempre conversávamos informalmente (durante o ano que precedeu a pesquisa) sobre o ensino crítico e sobre as aulas e atividades críticas que eu ministrava no Centro de Línguas e na Licenciatura Intercultural Indígena da UFG. No caso de Marília, Júnior e Rafael, vale ressaltar, ainda, que outras experiências podem estar relacionadas às suas teorias pessoais sobre o ensino crítico: Marília cursou a disciplina *Língua, escrita e identidade*, ministrada pela Profa. Joana Plaza Pinto; Júnior cursou as disciplinas *Semântica* e *Pragmática*, ambas ministradas pela Profa. Joana Plaza Pinto, além de ter escrito e defendido uma monografia sobre língua(gem) e sexualidade, trabalho esse orientado pela mesma professora; e Rafael cursou a disciplina *Pragmática*,

ministrada pela Profa. Joana Plaza Pinto. Orientada por um enfoque multidisciplinar, essa professora procura sempre relacionar as suas disciplinas de linguística com questões sociais mais amplas, o que acaba sempre gerando reflexões sobre temas críticos diversos.

A seguir, faço uma breve apresentação de cada professor/a-participante, o que abrange algumas informações referentes à sua vida pessoal e profissional. Incluo, também, algumas de seus marcadores identitários, tais como *classe*, *raça*, *gênero* e *sexualidade*, por considerá-los relevantes à análise de algumas das percepções e relatos focalizados no estudo. Além disso, considero que, ao explorarmos os marcadores identitários de nossos/as participantes, estamos propondo "novos olhares" metodológicos sobre o "fazer científico" no campo de formação de professores/as de LE/inglês. As informações referentes a esses marcadores identitários foram geradas através de conversas informais e também de um questionário enviado aos/as professores/as-participantes por e-mail (ver as perguntas do questionário no Anexo B). Todos/as os/as professores/as-participantes, bem como as pessoas que eles/as mencionaram em suas respectivas percepções e relatos, serão identificados/as no próximo capítulo por meio de codinomes.

Júnior

Júnior já havia trabalhado com o ensino de LE/inglês em uma escola estadual. Na época da pesquisa, tinha 24 anos e trabalhava em três turmas do Centro de Línguas: uma turma de *Inglês II*, uma turma de *Inglês III* e uma turma de *Inglês V*. Optou por ministrar aulas críticas e/ou desenvolver atividades críticas somente na turma de *Inglês V*, pois se tratava de um grupo mais proficiente. Identificava-se como homem negro, de classe baixa e homossexual, tendo enfrentado muitos preconceitos em decorrência de sua cor/raça e orientação sexual. Embora tenha ministrado aulas críticas e/ou desenvolvido atividades críticas na turma de *Inglês V*, optou por não desenvolver o seu trabalho de conclusão de curso focalizando a abordagem crítica de ensino de LE/inglês, pois esse tema, segundo ele, demandaria um tempo maior de dedicação.

Lúcio

Lúcio já havia trabalhado como professor de LE/inglês em uma instituição religiosa. Na época da pesquisa, tinha 22 anos e trabalhava em quatro turmas do Centro de Línguas: uma turma de *Inglês II*, duas turmas de *Inglês IV* e uma turma de *Inglês V*. Optou por ministrar aulas críticas e/ou desenvolver atividades críticas somente na turma de *Inglês V*,

cujos/as alunos/as eram mais proficientes. Identificava-se como homem branco, de classe média e homossexual, tendo enfrentado grandes problemas com a família por conta de sua orientação sexual. No decorrer do semestre, desenvolveu uma pesquisa na turma de *Inglês V* focalizando a abordagem crítica no ensino de LE/inglês, o que resultou em seu trabalho de conclusão de curso.

Marcela

Na época da pesquisa, Marcela, que já havia trabalhado com o ensino de LE/inglês em outras instituições, tinha 25 anos e trabalhava em quatro turmas do Centro de Línguas: duas turmas de *Inglês I*, uma turma de *Inglês III* e uma turma de *Inglês VI*. Optou por ministrar aulas críticas e/ou desenvolver atividades críticas somente na turma de *Inglês VI*, pois se tratava de um grupo no qual ela poderia promover discussões mais aprofundadas. Identificava-se como mulher branca, de classe média e heterossexual, tendo enfrentado preconceitos diversos pelo fato de ser loira e gostar de se arrumar. Durante os encontros, ela disse que um de seus maiores desafios era tentar desconstruir os estereótipos da "mulher loira" na sociedade. No decorrer do semestre, desenvolveu um estudo com base nos dados desta pesquisa, o qual resultou em seu trabalho de conclusão de curso.

Marília

Marília já havia trabalhado com o ensino de LE/inglês em outras instituições. Na época da pesquisa, tinha 29 anos e trabalhava em quatro turmas do Centro de Línguas: duas turmas de *Inglês II* e duas turmas de *Inglês VII*. Optou por ministrar aulas críticas e/ou desenvolver atividades críticas em uma das turmas de *Inglês II*. Identificava-se como mulher branca, de classe média, heterossexual "e outros"[88]. Durante os encontros, ela sempre demonstrou ter uma postura mais crítica no que tange a questões de desigualdade social e resistência, postura essa que já lhe causou problemas tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. No decorrer do semestre, desenvolveu uma pesquisa em suas duas turmas de *Inglês II* focalizando a abordagem crítica no ensino de LE/inglês. Essa pesquisa resultou em seu trabalho de conclusão de curso.

[88]Termo utilizado pela própria professora-participante para revelar a possibilidade de outras experiências sexuais que escapam às nomeações dicotômicas legitimadas pelo discurso heteronormativo.

Rafael

Na época da pesquisa, Rafael, que estava tendo a sua primeira experiência como professor de LE/inglês, tinha 24 anos e trabalhava em apenas uma turma de *Inglês III* do Centro de Línguas. Desenvolveu atividades críticas apenas no início do semestre, pois se sentia inseguro e despreparado para lidar com temas e eventos críticos em sala de aula. No entanto, continuou participando das sessões de reflexão colaborativa porque, além de ter interesse em continuar lendo e discutindo sobre ensino crítico de LE/inglês, interessava-lhe acompanhar e refletir sobre as experiências dos/as outros/as professores/as-participantes. Identificava-se como homem branco, de classe média e homossexual, tendo enfrentado conflitos diversos na infância e na vida adulta por conta de sua orientação sexual. Como não era mais estudante da Faculdade de Letras, optou por não desenvolver nenhum estudo mais sistemático focalizando o ensino crítico de LE/inglês.

O quadro a seguir resume as informações de todos/as professores/as-participantes:

QUADRO 2.1: Marcadores identitários dos/as professores/as-participantes

Participantes	Idade	Classe	Raça	Gênero	Sexualidade
Júnior	24	Baixa	Negro	Homem	Homossexual
Lúcio	22	Média	Branco	Homem	Homossexual
Marcela	25	Média	Branca	Mulher	Heterossexual
Marília	29	Média-baixa	Branca	Mulher	Heterossexual "e outros"
Rafael	24	Média	Branco	Homem	Homossexual

O papel do pesquisador

Antes de focalizar o meu papel como pesquisador, faz-se necessário responder a uma pergunta básica, sobretudo para um estudo que se diz localizado e corporificado: Afinal, quem é o pesquisador que conduziu esta pesquisa?

Na época da pesquisa, eu tinha 23 anos de idade e, assim como Júnior, Lúcio, Marcela e Marília, estava cursando o último ano do curso de Letras, habilitação Inglês, na Faculdade de Letras da UFG. Embora já tivesse atuado como professor de língua portuguesa em outros contextos (comecei a minha carreira docente aos 16 anos de idade, em uma pequena cidade no interior de Goiás), a minha experiência como professor de LE/inglês havia tido início há pouco tempo, um ano e meio antes da realização da pesquisa (no segundo semestre de 2007). Já o meu primeiro contato com o ensino crítico de LE/inglês, motivado pelas reflexões compartilhadas com a Profa. Rosane Rocha Pessoa, havia se dado há menos tempo ainda, um

ano antes da realização da pesquisa (no primeiro semestre de 2008). No período em que o estudo foi realizado, eu tinha duas turmas no Centro de Línguas, uma de *Inglês V* e uma de *Inglês VIII*, e, devido a minha experiência prévia com o ensino crítico de LE/inglês, propus-me a conduzir aulas e atividades críticas em ambas as turmas. Na época, eu acreditava muito no trabalho com o ensino crítico e, por esse motivo, as minhas reflexões geralmente "denunciavam" uma vontade exacerbada de mudança. Em termos identitários, eu me considerava (e ainda me considero) um homem branco e de classe média. No que se refere à *sexualidade*, embora hoje me considere um homossexual (e, de antemão, gostaria de dizer que este estudo contribuiu muito para isso), na época da pesquisa eu ainda tentava escapar dessa identidade, atribuindo aos meus desejos um caráter fluido. O que eu tentava fazer era escapar, de todas as formas, da nomeação. Eu sabia que era gay, mas não me sentia fortalecido para dizê-lo e para "falar" a partir dessa identidade subalternizada.

Inicialmente, a ideia era que eu também fosse um participante da pesquisa, mas, logo no primeiro encontro do grupo de reflexão, eu percebi que essa ideia poderia não ser tão viável como pareceu em princípio. Em primeiro lugar, essa não seria a minha primeira experiência com o ensino crítico de LE/inglês, o que provavelmente me faria compartilhar reflexões de um *lugar* (ponto de vista gerado pela experiência) diferente daquele ocupado pelos/as demais membros do grupo. E, em segundo lugar, porque as sessões reflexivas da segunda fase da pesquisa, destinadas à problematização das aulas e atividades críticas ministradas, foram realizadas nos intervalos das aulas dos/as professores/as-participantes no Centro de Línguas. Tendo isso em vista, e levando em consideração os objetivos e perguntas que orientavam a pesquisa, decidimos priorizar, então, as reflexões dos/as professores/as-participantes, tanto nos encontros do grupo quanto na análise das percepções e relatos compartilhados.

Para definir o meu papel na condução do estudo, busco respaldo nas perspectivas contemporâneas sobre pesquisa qualitativa, colaboração e formação de professores/as, as quais foram apresentadas na Parte I deste capítulo. Segundo Denzin e Giardina (2007), os/as pesquisadores/as devem agir *com* os/as seus/suas participantes e juntos/as produzirem mudanças no mundo em que vivem. Nessa perspectiva, o meu papel como pesquisador foi, em princípio, estabelecer um espaço de liberdade, confiança e solidariedade no grupo, de modo que todos/as se sentissem livres para emitir suas opiniões e acolhidos/as pelos seus pares. Com base no modelo comunitário de pesquisa feminista (DENZIN; GIARDINA, 2007), procurei abrir espaço, ainda, para conflitos e discordâncias no grupo, já que na reflexão

colaborativa estão em jogo diferentes vozes, percepções e experiências que podem tanto se entrecruzar quanto se contrapor. Devo, no entanto, reconhecer que o fato de os/as professores/as-participantes serem meus/minhas colegas de turma, ainda que não tenha eliminado por completo a hierarquia que se estabelece entre pesquisador e participantes, favoreceu muito a construção de um espaço colaborativo no grupo, isto é, de um espaço no qual todos/as se sentissem livres para compartilhar as suas reflexões, seja para concordar, discordar ou problematizar o que era dito.

Conforme Ibiapina (2008, p. 14)

> o pesquisador também é um parceiro da pesquisa, por essa razão precisa dialogar com os pares, trocando informações sobre o que faz e pensa. Nesse processo de reflexão crítica, os envolvidos têm o papel de se ajudarem uns aos outros, descobrindo e refletindo o que pensam, como fazem e qual a relação entre pensamento e ação.

Nessa proposta, o/a pesquisador/a procura desestabilizar as hierarquias de poder no grupo. Entretanto, como aponta Ibiapina (2008, p. 22), colaborar não significa que os/as participantes devam exercer as mesmas funções durante a pesquisa, "já que a negociação das funções ocorre dependendo das necessidades e da situação". Assim, por mais que esta pesquisa tenha procurado diminuir a distância que tradicionalmente se coloca entre pesquisadores/as e participantes, coube a mim, na posição de pesquisador, realizar as seguintes tarefas: a seleção dos textos discutidos na primeira fase do estudo; a organização das datas e horários destinados às sessões de reflexão colaborativa; a definição das fontes de pesquisa que seriam utilizadas; e a geração, análise das percepções e relatos do estudo. Contudo, vale ressaltar que, mesmo tendo sido responsável pelo gerenciamento dessas tarefas, que são típicas de um/a pesquisador/a, todos/as os/as professores/as-participantes tiveram liberdade para discordar do que foi proposto e para sugerir outros meios de condução do estudo (o que não aconteceu).

Devido a minha experiência de um ano com o ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG, procurei, durante os encontros do grupo, encorajar os/as professores/as-participantes a construir teorias sobre as suas respectivas experiências com a abordagem crítica, sobre o lugar em que trabalhavam e sobre a sociedade mais ampla, "criando condições de transformar esses contextos em espaços mais emancipatórios" (IBIAPINA, 2008, p. 16). Nesse sentido, assumi também o papel de mediador das reflexões compartilhadas no grupo, "ficando responsável por organizar e intercambiar idéias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores/as a participar do processo dialógico" (IBIAPINA, 2008,

p. 39). Todavia, é importante dizer que, ao assumir esse papel de mediador, eu não pretendi gerenciar as reflexões dos/as professores/as-participantes, mas procurar *com* e *a partir do que* eles/as diziam compreender os aspectos e entraves que perpassavam as suas experiências pedagógicas.

As fontes de pesquisa

As percepções e os relatos deste estudo foram gerados durante o primeiro semestre de 2009 e no decorrer de 2010. Ao todo, foram utilizadas sete fontes de pesquisa: um questionário inicial (QI), uma sessão reflexiva inicial (SRI), duas sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos (SRA1 e SRA2), quatro sessões reflexivas voltadas à problematização da experiência dos/as professores/as-participantes com a abordagem crítica no ensino de LE/inglês (SRB1, SRB2, SRB3 e SRB4), uma sessão reflexiva final (SRF), um questionário final (QF) e os trabalhos de conclusão de curso de um professor e duas professoras-participantes (TCC1, TCC2 e TCC3). A seguir, apresento uma descrição mais detalhada de cada fonte utilizada.

1) Os questionários

No decorrer da pesquisa, foram aplicados dois questionários aos/às professores/as-participantes: um inicial, em janeiro de 2009, e um final, no decorrer de 2010. Ambos os questionários foram utilizados levando em conta o fato de que esse instrumento possibilita gerar informações sobre a opinião dos/as participantes, os/as quais têm a oportunidade de formular mais livremente as suas próprias reflexões sobre as questões propostas. Tendo por base os objetivos da pesquisa, optei por elaborar *questionários mais abertos*, os quais, segundo Hannan (2007, p. 3), permitem que os/as participantes "emitam as suas opiniões de maneiras não previstas pelo pesquisador. Assim, tais questionários possibilitam-nos descobrir coisas inesperadas, além de capacitar os participantes para desafiar reflexões já consolidadas"[89].

No entanto, após uma revisão das perguntas elaboradas, percebemos que ambos os questionários apresentam questões diretivas, isto é, questões que, mesmo livres (no sentido de não virem acompanhadas por respostas prontas), apontam para uma certa ideia pré-concebida

[89]Versão original: "to state their opinions in ways not pre-selected by the researcher. These give the possibility of discovering things that were unsuspected and enable some respondents to challenge the sort of assumptions that may have been made".

e/ou para um certo tipo de resposta, o que reflete a confiança do pesquisador no trabalho com o ensino crítico de línguas e à sua vontade exacerbada de mudança. Ainda que consideremos tal fato um problema de pesquisa, tentamos utilizar em nossas análises apenas fragmentos de resposta que, a nosso ver, não refletem diretamente as ideias pré-concebidas das perguntas.

Questionário inicial

O questionário inicial (QI) foi aplicado em janeiro de 2009 e objetivou levar os/as professores/as-participantes a refletir sobre alguns dos conceitos que seriam posteriormente explorados nas sessões de reflexão colaborativa, tais como o de *crítica* e o de *ensino crítico de LE* (ver um exemplo de QI respondido no Anexo C). Acreditamos que os questionários, quando aplicados antes de uma pesquisa, apontam para o conhecimento prévio dos/as participantes, oferecendo ao/à pesquisador/a informações relevantes para a condução do estudo. A seguir, apresentamos as perguntas inseridas no QI:

QUADRO 2.2: Perguntas do questionário inicial (QI)

1. Como você se sente em relação à sociedade atual, isto é, em relação aos discursos e práticas que caracterizam o mundo contemporâneo? Em sua opinião, há algo que precisa ser mudado? Se sim, o que você sugere?
2. O que você entende por *ser crítico/a*?
3. Em sua opinião, há alguma relação entre *ser crítico*, *ser educador/a* e *viver em sociedade*? Explique.
4. Você acredita que é possível *ser crítico* em sala de aula? Se sim, como? Se não, por que não?
5. Você acha que é possível ensinar uma LE/inglês criticamente? Se sim, como? Se não, por que não?
6. Você acha que os/as professores/as de LE/inglês devem ser críticos/as? Por quê?
7. Você se sente ou já se sentiu incomodado/a pelo tipo de ensino com o qual temos de lidar em nossas aulas de LE/inglês? Se sim, que mudança/s você sugere?
8. Com base nas respostas anteriormente apresentadas, como você definiria hoje o chamado *ensino crítico de LE/inglês*?

Como se pode notar, as perguntas inseridas no QI foram mais abertas, pois o meu interesse era conhecer a opinião dos/as professores/as-participantes sobre os conceitos que seriam posteriormente explorados nas sessões de reflexão colaborativa. Assim, optei por elaborar questões que lhes possibilitassem discorrer sobre a sua experiência como professores/as de LE/inglês. Não era meu interesse quantificar informações, mas refletir sobre o conhecimento prévio dos/as professores/as-participantes.

Questionário final

O questionário final (QF) foi aplicado em 2010, um ano após o encerramento das sessões de reflexão colaborativa, e objetivou levar os/as professores/as-participantes a refletir sobre a sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês, bem como sobre as consequências de sua participação na pesquisa (ver um exemplo de QF respondido no Anexo D). Acreditamos que, ao serem aplicados no final ou em um período posterior a uma pesquisa, os questionários possibilitam aos/às participantes refletir sobre as consequências de sua participação no estudo, avaliando o peso das reflexões compartilhadas. A seguir, apresentamos as perguntas inseridas no QF:

QUADRO 2.3: Perguntas do questionário final (QF)

1. Para você, o que significou tomar parte na pesquisa colaborativa sobre ensino crítico de LE/inglês? 2. O que significou para você participar de um grupo de reflexão colaborativa com professores/as de LE/inglês? 3. Em sua opinião, as reuniões e discussões do grupo de reflexão colaborativa foram importantes para a sua formação como professor/a de LE/inglês? Explique. 4. Você continua trabalhando com o ensino crítico de língua inglesa nos contextos em que atua? Explique. 5. Quais foram as consequências desta pesquisa para a sua vida pessoal e profissional? Explique.

Assim como no QI, as perguntas inseridas no QF foram mais abertas, pois o meu interesse era investigar as reflexões dos/as professores/as-participantes acerca de sua participação na pesquisa. Nesse sentido, optei por elaborar questões que lhes motivassem a refletir sobre a sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês. Ao aplicar o QF, também não me interessava quantificar informações, mas refletir sobre as percepções dos/as professores/as-participantes. Entretanto, faz-se necessário mencionar que, ao nos debruçarmos sobre as percepções e os relatos gerados no decorrer do estudo, percebemos uma certa redundância nas perguntas 1, 2 e 3 deste questionário, bem como uma tendência em obter respostas que avaliassem o mérito da colaboração entre professores/as de LE/inglês, o que não se configura como um de nossos objetivos aqui. Embora reconheçamos a falha denunciada por tal percepção, vimos que as respostas dos/as professores/as-participantes às perguntas do QF apresentam subsídios importantes para respondermos às nossas perguntas de pesquisa.

2) As sessões reflexivas

Este estudo foi realizado basicamente por meio de *sessões reflexivas*, pois, conforme Magalhães e Celani (2005), essa fonte representa o lócus das investigações colaborativas,

levando os/as participantes a avaliar dialogicamente as suas práticas pedagógicas, bem como as intenções e valores que as orientam. As autoras afirmam que, por meio de sessões reflexivas, os/as professores/as têm a oportunidade de aprender a questionar as suas práticas e valores educativos, examinando "as suas aulas criticamente e [criando] um espaço para reflexão e construção de novos significados"[90] (MAGALHÃES; CELANI, 2005, p. 158).

Na mesma linha de raciocínio, Ibiapina (2008, p. 96) indica as sessões reflexivas como um instrumento que

> motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

As sessões reflexivas abrem espaço para uma reflexão mais crítica sobre a prática docente, diminuindo a distância entre o pensar e o fazer (entre a teoria e a prática) e fazendo com que os/as professores/as compreendam e saibam explicar o quê, o como e o porquê de suas ações. No decorrer da pesquisa, optei por não promover sessões reflexivas voltadas à discussão de *aulas observadas*, pois o meu interesse não era analisar a *prática* dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês, mas as *percepções* que eles/as tinham sobre as suas aulas e intervenções críticas. Em outras palavras, o meu objetivo não era "verificar" o trabalho dos/as professores/as-participantes em sala de aula, mas analisar interpretativamente as suas percepções acerca desse trabalho. Além disso, devido à carga horária dos/as professores/as-participantes na época da pesquisa, não seria possível para todos/as acompanhar integralmente o trabalho dos/as colegas. Neste trabalho, partimos, então, da ideia de que os/as professores/as-participantes foram honestos/as em suas reflexões. Ademais, entendemos que cada grupo de *sessões reflexivas* representa *uma* fonte de pesquisa, pois cada uma foi realizada em momentos diferentes e com objetivos bem específicos (ver o quadro 2.4).

A sessão reflexiva inicial

A sessão reflexiva inicial (SRI) foi realizada no dia 9 janeiro de 2009, na residência da participante Marcela (ver a transcrição da SRI no Anexo E). Nessa oportunidade,

[90]Versão original: "their classes critically and to create a space for reflection and new meaning construction".

compartilhamos os nossos anseios em relação à pesquisa e discutimos as respostas dadas ao questionário inicial (QI). O encontro durou aproximadamente 2 horas e 40 minutos. Exceto Marília (que não estava se sentido bem), todos/as participaram desta sessão reflexiva.

As sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos

As sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos foram realizadas em dois encontros (ver um exemplo transcrito deste grupo de sessões reflexivas no Anexo F). No primeiro (SRA1), realizado no dia 30 janeiro de 2009, o grupo se reuniu nas dependências da Faculdade de Letras da UFG por aproximadamente 2 horas para discutir três textos sobre teoria crítica e educação: 1) *Teoria crítica*, de Isabel S. Morgado (2003); 2) *Estudos culturais, pós-modernidade e teoria crítica*, de Antonio Hohlfeldt (2000); e 3) *Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação*, de Sueli Soares dos Santos Batista (2000). No segundo encontro (SRA2), realizado no dia 28 de fevereiro de 2009, o grupo (exceto Júnior, que foi visitar uma tia que teve um ataque cardíaco) se reuniu na casa da participante Marília por aproximadamente 2 horas para discutir três textos de Paulo Freire sobre questões críticas da aprendizagem: um trecho do livro *Pedagogia da autonomia*, um capítulo do livro *Pedagogia do oprimido* e o prefácio do livro *Educação como prática de liberdade*. Este grupo de sessões reflexivas objetivou levar os/as professores/as-participantes a refletir sobre o conceito de *crítica* em educação, de modo a compreender alguns dos pressupostos teóricos do ensino crítico de LE/inglês.

As sessões reflexivas para a problematização da experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês

No decorrer do semestre, foram realizadas quatro sessões reflexivas voltadas à problematização da experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês (ver dois exemplos transcritos deste grupo de sessões reflexivas no Anexo G). A primeira (SRB1) foi realizada no dia 31 de março de 2009, tendo duração de aproximadamente 1 hora 10 minutos. A segunda (SRB2) foi realizada no dia 14 de abril de 2009, estendendo-se por aproximadamente 1 hora. A terceira (SRB3) foi realizada no dia 12 de maio de 2009, tendo duração de aproximadamente 1 hora. Por fim, a quarta sessão (SRB4) foi realizada no dia 30 de junho de 2009, estendendo-se por aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Nesta oportunidade, além de refletir sobre as aulas, eventos e atividades críticas, procurei encorajar os/as professores/as-participantes a fazer relações entre as suas

experiências pedagógicas com o ensino crítico de LE/inglês e o texto *A lingüística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica,* de Alastair Pennycook. Todas essas sessões reflexivas foram realizadas nas dependências da Faculdade de Letras da UFG, contando com a presença de todos/as os/as professores/as-participantes.

A sessão reflexiva final

A sessão reflexiva final (SRF) foi realizada no dia 10 de julho de 2009, na Faculdade de Letras da UFG (ver a transcrição da SRF no Anexo H). Nesse encontro, os/as professores/as-participantes tiveram a oportunidade de tecer algumas reflexões finais, bem como discutir e problematizar os aspectos da sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG. Aqueles/as que realizaram pesquisas em suas respectivas turmas puderam, ainda, compartilhar os resultados parciais de seus estudos. O encontro durou aproximadamente 2 horas e 35 minutos, e, além da presença dos/as professores/as-participantes (excerto Rafael, que estava resolvendo questões burocráticas da sua viagem de intercâmbio para os Estados Unidos), contou com a participação da Profa. Rosane Rocha Pessoa, orientadora deste trabalho.

QUADRO 2.4: Grupos de sessões reflexivas

Sessões reflexivas	Quantia	Data	Duração	Objetivo
Sessão reflexiva inicial	1	09/01/2009	≈ 2h40	Compartilhar anseios e discutir as respostas do QI.
Sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos	2	30/01/2009	≈ 2h	Discutir textos teóricos sobre teoria crítica, educação e questões críticas da aprendizagem.
		28/02/2009	≈ 2h	
Sessões reflexivas sobre a experiência pedagógica com o ensino crítico de LE/inglês	4	31/03/2009	≈ 1h10	Refletir sobre a experiência com o ensino crítico de LE/inglês.
		14/04/2009	≈ 1h	
		12/05/2009	≈ 1h	
		30/06/2009	≈ 1h30	
Sessão reflexiva final	1	10/07/2009	≈ 2h35	Tecer reflexões finais sobre a experiência com o ensino crítico de LE/inglês.

Todas as sessões reflexivas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na forma *não-verbatim*, pois o meu objetivo era analisar o conteúdo das falas dos/as professores/as-participantes, e não as suas formas linguísticas (ALMEIDA SILVA, 2009). Nesse sentido, a fim de garantir uma leitura mais fluida, optamos por formalizar as falas dos/as-professores/as-participantes, pontuando-as e substituindo alguns termos informais por outros equivalentes, procurando, no entanto, manter alguns marcadores da oralidade para

preservar a originalidade das falas. Além disso, utilizamos os seguintes códigos em nossas transcrições:

QUADRO 2.5: Códigos utilizados na transcrição das sessões reflexivas

Itálico	Trecho em inglês, referências a textos e livros
MAIÚSCULAS	Ênfase
[...]	Trecho suprimido
[ ]	Complemento ou substituição
...	Pausa ou corte
“ ”	Citação

3) Os trabalhos de conclusão de curso

Além de planejar e conduzir aulas e atividades críticas esporadicamente, os/as professores/as-participantes foram encorajados/as a desenvolver pesquisas sobre o ensino crítico de LE em alguma de suas respectivas turmas (ver o resumo e o sumário de uma dessas pesquisas no Anexo I). Entretanto, como Rafael já havia se formado e Júnior considerava que realizar uma pesquisa como essa poderia demandar mais tempo do que ele dispunha na época, apenas Lúcio (RIGONATO, 2009), Marcela (PAIVA, 2009) e Marília (SILVA, 2009) o fizeram. Assim, outra fonte utilizada neste estudo foram os trabalhos de conclusão de curso de um professor (TCC1) e duas professoras-participantes (TCC2 e TCC3), os quais, a nosso ver, apresentam reflexões importantes sobre o uso da abordagem crítica no ensino de LE/inglês. As principais características desses trabalhos constam no seguinte quadro:

QUADRO 2.6: Características dos trabalhos de conclusão de curso realizados

Participante	Título do trabalho	Objetivo	Resultado
Lúcio (TCC1)	Percepções de alunos/as sobre a relevância de uma obra literária para a discussão de temas críticos em aulas de inglês: um estudo de caso.	Discutir a relevância de uma obra literária para a discussão de temas críticos em aulas de LE/inglês.	O estudo mostra que, na visão dos/as alunos/as, discutir temas críticos é algo que favorece a aprendizagem de LE/inglês, independentemente do uso de uma obra literária.
Marcela (TCC2)	O ensino crítico em sala de aula de língua inglesa: a visão de seis professores, seus aspectos positivos e negativos.	Apresentar as percepções de um grupo de professores/as sobre o uso da abordagem crítica no ensino de LE/inglês.	O estudo mostra que, embora a abordagem crítica seja uma alternativa repleta de desafios e conflitos pedagógicos, os/as professores/as alegam que os seus aspectos positivos sobressaem aos negativos.
Marília (TCC3)	A abordagem crítica no ensino de língua inglesa: um estudo de caso.	Discutir o uso da abordagem crítica no ensino de LE/inglês para iniciantes.	O estudo mostra que a abordagem crítica leva os/as alunos/as a expressar-se mais reflexivamente, tornando-se participantes mais ativos/as não apenas em sala de aula, mas

			também na sociedade mais ampla.

O quadro a seguir resume as fontes utilizadas no decorrer do estudo:

QUADRO 2.7: Fontes de análise

Fontes	Código	Data	Objetivo
Questionário inicial	QI	02/12/2008	Refletir sobre alguns dos conceitos que seriam explorados nas sessões de reflexão colaborativa.
Sessão reflexiva inicial	SRI	09/01/2009	Compartilhar os anseios em relação à pesquisa e discutir as respostas dadas ao questionário inicial (QI).
Sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos	SRA1	30/01/2009	Refletir sobre alguns dos construtos teóricos que dão suporte ao ensino crítico de LE/inglês.
	SRA2	28/02/2009	
Sessões reflexivas sobre a experiência com a abordagem crítica no ensino de LE/inglês	SRB1	31/03/2009	Refletir sobre a experiência com o ensino crítico de LE/inglês.
	SRB2	14/04/2009	
	SRB3	12/05/2009	
	SRB4	30/06/2009	
Sessão reflexiva final	SRF	10/07/2009	Refletir e problematizar a experiência com o ensino crítico de LE/inglês.
Trabalhos de conclusão de curso	TCC1	16/12/2009	Verificar as reflexões que os/as participantes fizeram por meio de suas pesquisas.
	TCC2	10/02/2010	
	TCC3	24/02/2010	
Questionário final	QF	Ao longo de 2010	Refletir sobre a experiência com o ensino crítico de LE/inglês, bem como sobre as consequências da participação na pesquisa.

Ao todo, foram analisados os seguintes documentos de pesquisa: um questionário inicial, 116 páginas de sessões reflexivas transcritas, um questionário final e os trabalhos de conclusão de curso de um professor e duas professoras-participantes.

Procedimentos e bases de análise

Ainda no período de geração das percepções e relatos do estudo, eu percebi que esta pesquisa poderia ser dividida em três fases: uma fase inicial, destinada a gerar reflexões iniciais sobre o ensino crítico de LE, tendo como fontes um questionário (QI), uma sessão reflexiva inicial (SRI) e duas sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos (SRA1 e SRA2); uma fase intermediária, destinada a gerar percepções e relatos sobre a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE, tendo como fontes quatro sessões reflexivas (SRB1, SRB2, SRB3 e SRB4); e uma fase final, destinada a gerar reflexões finais sobre a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de

LE/inglês, bem como sobre a sua participação na pesquisa como um todo, tendo como fontes um questionário (QF), uma sessão reflexiva final (SRF) e três trabalhos de conclusão de curso (TCC1, TCC2 e TCC3).

Levando em conta essa divisão, busquei analisar os documentos de pesquisa em uma ordem cronológica, de modo que os/as leitores/as também pudessem perceber a sequência das percepções e relatos gerados no decorrer do estudo. A minha primeira ação foi, então, agrupar as percepções e os relatos de cada fase da pesquisa em *temas* específicos de análise. Inicialmente, os documentos de pesquisa da primeira, segunda e terceira fases do estudo geraram, respectivamente, cinco, quatro e três temas. No entanto, ao revisarmos essa primeira tematização, vimos que nem todos os temas gerados seriam necessários para atingirmos os nossos objetivos e, por conseguinte, para respondermos às nossas perguntas de pesquisa. Assim sendo, entre os doze temas inicialmente gerados, decidimos focalizar apenas sete em nossas análises: dois referentes à primeira fase, três referentes à segunda fase e dois referentes à terceira fase da pesquisa.

No que se refere ao procedimento de análise propriamente dita, baseio-me nas perspectivas qualitativas apresentadas na Parte I deste capítulo. Nesse sentido, ainda que a chamada *triangulação* (TRIVIÑOS, 2011) represente uma alternativa para "validar" as minhas análises, considero a *cristalização* de Richardson (2000) mais apropriada e compatível com os objetivos do presente estudo. Esse autor alega que as pesquisas qualitativas deveriam ter o *cristal*, e não o triângulo, como referência: "Os cristais crescem, se transformam e sofrem alterações [...] Os cristais são prismas que refletem conceitos externos, refratando-os dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, ordens, e apontando para direções diversas"[91] (RICHARDSON, 2000, p. 934). Tendo como foco as particularidades desta pesquisa, compreendo a cristalização como um recurso que nos possibilita utilizar as percepções e os relatos de todas as fontes de pesquisa utilizadas, o que não significa, necessariamente, utilizar todas para dialogar com todas as percepções. Desse modo, para ilustrar uma determinada análise e/ou interpretação, a cristalização nos permite utilizar apenas um questionário, um grupo de questionários e/ou sessões reflexivas, ou várias fontes ao mesmo tempo. Além disso, ela nos fornece subsídios para modificar a natureza do texto, ora redigindo-o na forma de um relatório científico, ora priorizando a forma de um relato de experiências; bem como adotar perspectivas diferentes de análise, ora dialogando com teorias diversas, ora simplesmente apresentando as reflexões que julgamos pertinentes à pesquisa. No

[91]Versão original: "Crystals grow, change, alter [...] Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions".

caso deste estudo, mais especificamente, entendo que a cristalização se manifesta na minha tentativa de não seguir um único "modelo" de análise. Como veremos no próximo capítulo, as minhas análises foram construídas ora a partir de uma única fonte ora utilizando percepções e relatos de diferentes fontes, ora dialogando com teorias diversas ora dialogando com as minhas próprias experiências pessoais e profissionais, o que, a nosso ver, contribui não somente para o enriquecimento das reflexões apresentadas, mas também para o fortalecimento do caráter transgressivo/problematizador e corporificado do trabalho.

Faz-se necessário mencionar, ainda, que parte das análises apresentadas no próximo capítulo foram elaboradas a partir de relatos que os/as professores/as-participantes fizeram de si, tanto no que diz respeito às suas experiências pessoais quanto às suas experiências pedagógicas com o ensino crítico de LE/inglês. Esses relatos são aqui tomados como *narrativas*, já que, tal como Fabrício (2006, p. 192), os compreendemos como frutos "de um processo de interpretação situada na qual os narradores, com suas categorias, criam inteligibilidades sobre os eventos, organizando-os retoricamente e impondo-lhes significado". Em outras palavras, neste trabalho compreendemos os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes do estudo como *formas de prática social* situada que nos possibilitam ter acesso ao modo como os indivíduos entendem e organizam a sua própria experiência (FABRÍCIO, 2006). Embora concordemos com essa autora quando ela afirma que as narrativas não podem ser estudadas fora das relações sociais, ou seja, desconsiderando-se as negociações e interpretações realizadas mutuamente pelos/as participantes do evento narrativo, optamos por não focalizar essas relações (em termos de prioridade) em nossas análises, visto que, em nosso ponto de vista, uma ação como essa apontaria para a elaboração de outras perguntas de pesquisa, tais como: O que motivou as percepções dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de LE antes da sua experiência? O que motivou os relatos e as percepções que os/as professores/as fizeram acerca da sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês? Como a colaboração interferiu nas percepções e relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes no decorrer da pesquisa?

Por acreditarmos que essas perguntas apontam para objetivos que vão além das perguntas que orientam o presente estudo, optamos por analisar as percepções e os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes a partir de outras fontes, entre as quais destacam-se as seguintes:

- As diversas teorias acadêmicas que orientam o trabalho;
- As minhas experiências como professor de LE/inglês;

- As minhas experiências com o ensino crítico de LE/inglês;
- As minhas experiências de vida como homem branco, brasileiro, de classe média, homossexual, cristão etc.

Para dialogar com esse procedimento de análise, utilizo o conceito de pesquisador *bricoleur* de Denzin e Lincoln (2008), segundo o qual os/as pesquisadores/as podem se valer de perspectivas teóricas e analíticas diversas para apresentar as suas reflexões. Nesse sentido, tento adotar a postura de um pesquisador *bricoleur metodológico*, desempenhando diferentes tarefas no decorrer do estudo e analisando as percepções e os relatos gerados sob diferentes perspectivas; de um pesquisador *bricoleur teórico*, trazendo diferentes correntes teóricas para dialogar com as minhas reflexões; de um pesquisador *bricoleur interpretativo*, entendendo que a pesquisa está imbricada nos valores pessoais, nas experiências de vida e nos marcadores identitários do/a pesquisador/a e dos/as participantes; de um pesquisador *bricoleur crítico*, tentando transgredir os limites e as fronteiras que tentam separar a pesquisa de questões sociais mais amplas; e, por último, de um pesquisador *bricoleur político*, considerando que não há ciência neutra e que toda ciência está imbricada em um jogo de poder e resistência.

Portanto, considero que este estudo não tem compromisso com "a verdade", mas com a problematização e produção de verdades múltiplas. No decorrer de minhas análises, utilizo dados numéricos e/ou quantificações apenas para facilitar a compreensão dos/as leitores/as, e não para validar ou legitimar as reflexões apresentadas. Além disso, considero que este estudo não tem compromisso com a noção tradicional de objetividade, mas com a ideia de que o pessoal é, ao mesmo tempo, científico e político. Segundo Guba e Lincoln (2008, p. 275), "a objetividade é uma quimera: uma criatura mitológica que jamais existiu, a não ser na imaginação daqueles que acreditam que o conhecimento pode ser separado de quem conhece"[92]. Tais compromissos e descompromissos partem da ideia de que, no limiar de uma história marcada por significados contestados e controvérsias paradigmáticas, "novas maneiras de pensar são necessárias"[93] (MIGNOLO, 2001, p. 187).

No próximo capítulo, apresentamos um olhar sobre as percepções e os relatos gerados no decorrer do estudo.

[92]Versão original: "objectivity is a chimera: a mythological creature that never existed, save in the imaginations of those who believe that knowing can be separated from the knower".
[93]Versão original: "new ways of thinking are needed".

Capítulo 3
Um olhar sobre as percepções e relatos do estudo

> *Ser crítico é questionar as normas, os padrões, as regras e estereótipos estabelecidos pela sociedade.*
> (Professor Rafael)

> *[No trabalho com o ensino crítico de línguas] não há certezas. Há apenas riscos.*
> (Professora Marília)

Neste capítulo, apresento o meu olhar sobre as percepções e os relatos do estudo. O capítulo está dividido em três partes: na primeira, exploro as percepções iniciais dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de LE/inglês; na segunda, focalizo a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG; e, na terceira, concentro-me nas reflexões finais dos/as professores/as-participantes sobre sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês.

Parte I
O ensaio da transgressão: reflexões anteriores à experiência

Esta parte está dividida em dois temas de análise: no primeiro, exploro as percepções dos/as professores/as-participantes sobre o *ensino crítico de LE/inglês* antes da sua experiência com essa abordagem; na segunda, focalizo os relatos e as percepções nas quais eles/as refletem sobre como alguns dos temas críticos associados ao ensino crítico de LE perpassam as suas próprias vivências. Uma vez que nesta parte me concentro nas reflexões anteriores à experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês, utilizo apenas as percepções e os relatos compartilhados na primeira fase do estudo, os quais advêm das seguintes fontes: o questionário inicial (QI), a sessão reflexiva inicial (SRI) e duas sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos (SRA1 e SRA2).

Reflexões sobre o ensino crítico de LE

As percepções e os relatos gerados na primeira fase do estudo nos possibilitam inferir que as percepções dos/as professores/as-participantes sobre o ensino crítico de LE, antes da sua experiência com essa abordagem, apontam para diferentes caminhos e perspectivas. A título de exemplo, Rafael parece acreditar que o ensino crítico se configura como uma abordagem mais comunicativa, pois lida com a discussão de "temas atuais":

> **[1]** [...] o ensino crítico de línguas seria o ensino da língua estrangeira por uma vertente mais comunicativa e menos convencional, através de temas atuais e que incitem a discussão. [Rafael – QI]

Por sua vez, Lúcio parece acreditar que o ensino crítico se configura como uma abordagem dialógica, no sentido de abrir espaço para o confronto de opiniões:

> **[2]** [...] o estabelecimento de situações em que todos são levados a se ver e a ver o outro confrontando opiniões para que haja pensamento crítico a respeito de questões pertinentes à sociedade. [Lúcio – QI]

Tal percepção é ampliada pelo professor-participante na SRA1, em resposta à minha ideia de que ser crítico/a é buscar, de alguma forma, a emancipação, e de que o ensino crítico "mexe com valores éticos, e se mexe com valores éticos, mexe com a sociedade":

> **[3]** Então, um dos objetivos [do ensino crítico] seria quebrar uma rigidez?! É mostrar pro aluno que essa coisa rígida e fixa não existe. Tem, sim, uma mudança, uma fluidez, um movimento, e que eles precisam estar atentos pra isso. Não é, por exemplo, que o outro fala: "Ah, o aborto é pecado e pronto e acabou". Daí, você fala: "Mas é mesmo?" Então, esse sujeito seria emancipado porque ele depois pensaria, talvez, de uma maneira diferente: "Opa, mas será que é pecado mesmo?" [Lúcio – SRA1]

Já Marcela, ao definir o ensino crítico como uma abordagem complexa, apresenta uma percepção que parece incorporar as percepções de Rafael e Lúcio:

> **[4]** [...] o ensino crítico de línguas é algo muito complexo que envolve todo o ambiente em que o aluno está inserido. [...] Quando há uma aula sobre temas críticos diversos mundos se misturam e deve existir um certo respeito e aceitação da opinião alheia. O professor é aquele responsável por guiar a aula, mas ele não deve ser o centro das atenções e nem influenciar seus alunos. Muito pelo contrário! O professor deve deixar cada aluno formar sua opinião própria sobre determinados temas que nem sempre são fáceis para serem discutidos. Principalmente temas que são considerados tabus em nossa sociedade. [Marcela – QI]

Vemos, então, que as percepções de Rafael [excerto 1], Lúcio [excertos 2 e 3] e Marcela [excerto 4] remetem à ideia de *ensino crítico* como uma *abordagem dialógica*, a qual recupera um dos conceitos-chave da pedagogia crítica: o *diálogo*. Para Shor (1992), esse conceito é importante porque alude à desconstrução da autoridade unilateral dos/as professores/as e possibilita o questionamento de saberes autorizados, desafiando as relações de poder na sala de aula e na sociedade como um todo. Na fala de Marcela, podemos notar, ainda, uma nítida preocupação em valorizar as experiências de vida de alunos/as e professores/as em aulas críticas, já que, em seu ponto de vista, o ensino crítico (baseado na reflexão sobre temas críticos) pressupõe a mistura de "diversos mundos". No entanto, embora os/a professores/a-participantes acenem para a necessidade do diálogo em aulas críticas, especialmente por se tratar de um aspecto que valoriza a participação interventiva dos/as alunos/as, eles/as parecem entender o diálogo como algo que se realiza *fora* do conflito (HOOKS, 1994).

Nesse sentido, apesar de o *ensino crítico de LE* ser definido como uma abordagem menos convencional, as falas dos/a professores/a-participantes nos levam a perceber que eles/as ainda estão ligeiramente atrelados/as aos pressupostos da abordagem comunicativa, tais como à ideia de que uma aprendizagem satisfatória deve guiar-se por atividades que oportunizem a transmissão de mensagens na língua-alvo (PENNYCOOK, 1998 [1990]). Essa ligação aos pressupostos da abordagem comunicativa reflete, a meu ver, não apenas uma resistência à natureza conflituosa do diálogo, mas também uma possível resistência aos conflitos ideológicos e intersubjetivos que caracterizam a abordagem crítica, conflitos esses que eu tenho tido a oportunidade de observar em minhas próprias aulas críticas. Nesse sentido, os/as professores/a-participantes parecem compreender a *língua* como um *instrumento de comunicação*, desconsiderando a sua natureza performativa e, por assim dizer, as problematizações que ela pode desencadear em aulas de LE/inglês (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001).

Entretanto, considero importante reconhecer que a concepção de Marcela [excerto 4] remete, ainda que timidamente, à ideia de que o ensino crítico requer uma transgressão do que é comum e autorizado no ensino de LE, já que ele envolve o trabalho com temas "considerados tabus" em sala de aula. Uma concepção semelhante pode ser observada na resposta de Júnior:

> **[5]** [...] o ensino crítico é aquele que vai além da estrutura proposta no livro. Este ensino é pró-ativo, pois, além de ensinar a estrutura, faz com que os alunos a utilizem de maneira crítica sobre o mundo. [Júnior – QI]

No final da SRI, motivado pelas reflexões de Lúcio, Rafael e Marcela sobre como elaborar aulas críticas de LE/inglês, o professor-participante retoma essa concepção e define o ensino crítico como uma abordagem transgressiva:

> **[6]** [O ensino crítico de línguas] é transgressivo, porque ele solapa toda a estrutura que existe até hoje, estrutura de língua inglesa, verbo *to be*, a sintaxe. O que acontece além da sintaxe quando falamos? Qual é a concepção de língua do ensino crítico? A concepção de língua do ensino crítico é deixar a pessoa que estuda a língua mais crítica e reflexiva sobre a sua própria linguagem. [...] é usar a sua língua mais criticamente para transgredir. [Júnior – SRI]

Ao contrário de Rafael [excerto 1], Lúcio [excertos 2 e 3] e Marcela [excerto 4], Júnior parece reconhecer a natureza conflituosa do ensino crítico de LE. Vemos que as suas percepções acenam para a construção de um novo paradigma de ensino de LE, paradigma esse voltado à transformação da realidade social (HOOKS, 1994). Além disso, ao afirmar que o ensino crítico de LE "solapa" a estrutura da língua inglesa para "transgredir", o professor-participante abre espaço para compreendermos a relação entre *língua/gem* e *poder*, assim como para observarmos de que forma as pessoas podem resistir o poder *na* e *através* da língua/gem (PENNYCOOK, 2001). Ao desviar-se de uma visão meramente funcional de *língua/gem* (PENNYCOOK, 1998 [1990]), Júnior parece definir o ensino crítico de LE como uma abordagem que pretende não somente levar os/as alunos/as a desenvolver habilidades comunicativas, mas refletir criticamente por meio da língua-alvo, utilizando-a para *agir* na sociedade mais ampla (MOITA LOPES, 2002, 2012; URZÊDA FREITAS, 2011).

Já Marília destaca o viés humanista do ensino crítico, embora apresente uma ressalva no que tange aos objetivos e metas interventivas comumente relacionadas à sua implementação:

> **[7]** Acho [o ensino crítico de LE] tardio [já deveria fazer parte da prática dos/as professores/as], válido, mas não o único jeito de ver o ensino de línguas. Tem a acrescentar porque aponta pra um ensino humanista. Não gosto do tom de salvação que tem sido atrelado ao discurso do ensino critico de línguas. Tem algo que cheira a religião. [Marília – QI]

Também Lúcio, em resposta a percepções e relatos compartilhados pelos/as colegas na SRI, apresenta uma reflexão que nos permite observar um certo desconforto em relação aos objetivos e metas interventivas do ensino crítico:

> **[8]** Eu me incomodo um pouco de falar "mudar", porque "mudar alguém" é muita coisa, mas acontece da pessoa [que se guia por discursos hegemônicos] pensar e

> ver... como ela é limitada, o quanto ela é ignorante, sei lá, então ela muda porque ela se abre, ela se abre pro outro, entendeu? Então, é levar o aluno, o indivíduo, de alguma maneira, a se pensar, a se refletir. [Lúcio – SRI]

Essas percepções parecem contestar os princípios e as metas interventivas tanto da pedagogia crítica (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992; HOOKS, 1994) quanto do próprio ensino crítico de LE (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001). Como se pode notar, Marília e Lúcio problematizam a ideia de que o ensino crítico tem por objetivo promover mudanças, problematização essa que me parece refletir não apenas as suas concepções de ensino crítico de LE, mas também uma resposta à minha própria concepção de ensino crítico na época: "...a gente que está trabalhando com o ensino crítico, a gente tem que querer mudar, sim!". Em contraposição ao que eu defendia, ambos parecem defender que o ensino crítico é uma abordagem destinada exclusivamente à promoção do diálogo, o que nos permite observar uma singela tentativa de negar, ocultar e/ou escapar das negociações e, sobretudo, dos conflitos inerentes ao *diálogo* (HOOKS, 1994).

As percepções de Marília e Lúcio [excertos 7 e 8, respectivamente] remetem a uma das questões mais presentes nos documentos de pesquisa analisados: a perspectiva de mudança comumente atribuída ao ensino crítico de LE. Em geral, os/as professores/as-participantes acreditam que o ensino crítico não deve pretender *mudar* as pessoas, mas encorajá-las a *refletir*. Tal crença pode ser observada em uma reflexão compartilhada por Marcela na SR1 durante uma discussão sobre as possibilidades de mudança em aulas críticas de LE:

> **[9]** ...eu acho que desde o momento em que a gente coloca nossos alunos pra refletir a respeito disso e daquilo, a gente já está dando um passo importante, e eu acho que esse é um dos tipos de passo que a gente pode dar. [Marcela – SRA1]

Essa ideia é trazida novamente pela professora-participante na SRA2, em resposta às questões levantadas por mim e por Marília sobre a necessidade ou não de os/as professores/as tentarem desconstruir preconceitos em aulas críticas:

> **[10]** [...] eu não vou mudar o aluno em uma hora e quarenta [minutos] de aula. O aluno não vai sair de lá transformado em outra pessoa, mas ele vai voltar pra casa pensando. Se ele volta com um colega dentro do ônibus, ele vai discutindo, eu acho que só a discussão já é um produto daquela aula, daquela discussão que a gente teve dentro de sala de aula. [Marcela – SRA2]

Em meu ponto de vista, as falas de Marcela [excertos 9 e 10] refletem uma questão focalizada pelos/as professores/as-participantes desde o primeiro encontro do grupo: o/s

resultado/s que se deve esperar e/ou buscar em aulas críticas. Afinal, qual deve ser o meu objetivo como professor/a crítico/a? Atendo-nos às duas percepções apresentadas, vemos que a professora-participante parece acreditar que o ensino crítico não pretende *mudar* as pessoas, mas provocar nelas algum tipo de *reflexão*.

A última fala de Marcela [excerto 10] parece corroborar os seguintes exemplos de como encorajar a reflexão crítica em aulas de LE, exemplos esses apresentados por Lúcio e Marília durante uma discussão do grupo sobre a natureza do ensino crítico:

> **[11]** É assim: Você é preconceituoso, você tem preconceito contra homossexuais, mas por quê? Você sabe por que você tem [esse preconceito]? [E o aluno diz:] "Ah, é porque meu pai não gosta". E por que seu pai não gosta? [Lúcio – SRA2]
>
> **[12]** Tipo, o aluno vira e fala: "Ah, os sem-terra são uns baderneiros". Aí, você não acha isso, e prefere o silêncio? Você pode falar: "Não, eu acho que não, por isso, por isso e por isso. Por que você acha que eles são baderneiros?" [Marília – SRA2]

Tais exemplos apontam para o fato de que os/as professores/as não devem tentar impor as suas opiniões acerca dos temas abordados em sala de aula aos/às alunos/as, já que essa atitude fere o que os/as professores/as-participantes em destaque entendem por *ensino crítico*: uma abordagem dialógica. Assim, entende-se que os/as professores/as devem buscar meios para encorajar os/as seus/suas alunos/as a construir, na língua-alvo, argumentos que deem suporte às suas ideias, estejam elas imersas ou não em discursos hegemônicos. Ainda assim, Marília demonstra estar ansiosa e um tanto preocupada com a promoção do diálogo em aulas críticas. O seu questionamento-base é:

> **[13]** Como é que você une liberdade e ainda autoridade, como professor crítico? [Marília – SRA2]

Uma das grandes ansiedades que parecem caracterizar o questionamento de Marília, que, a meu ver, incorpora questionamentos implícitos nas falas dos/a demais professores/a-participantes, diz respeito à postura que os/as professores/as devem adotar em aulas críticas. Tal ansiedade nos instiga a levantar algumas questões: Como lidar com a autoridade em aulas que têm por objetivo mitigar as relações de poder? Como lidar com a voz resistente ou conservadora, que traz consigo as marcas da hegemonia (racial, de classe, de gênero etc), em aulas que visam promover ações contra-hegemônicas? Essas perguntas nos levam, então, a considerar os objetivos e metas da LA crítica, que serve de base teórica para o ensino crítico de LE. Se, conforme Pennycook (2001), a LA crítica procura refletir sobre como a LA pode contribuir com a redução ou alívio do sofrimento humano, sinto-me instigado a acreditar que

os/as professores/as de LE devem se posicionar contra todo e qualquer discurso hegemônico proferido em sala de aula. Todavia, a questão que parece evidente nas percepções do/as professores/as-participantes é: Como estabelecer uma posição que não reflita ela mesma um discurso e/ou uma ação hegemônica, isto é, um discurso e/ou uma ação que produza efeitos opressivos em sala de aula?

Em resposta ao questionamento de Marília [excerto 13], Rafael e Lúcio apresentam exemplos de como conduzir aulas críticas sem tentar impor opiniões aos/às alunos/as:

> **[14]** Talvez a ideia seria você colocar: "Olha, eu me baseio em tais pensamentos e cabe a vocês questionarem, se quiserem... essa foi a teoria na qual eu me baseei, mas existem outras, de outros estudiosos, [e] vocês podem ir atrás". Então, você dá a direção: "então, existem essas pessoas, mas cabe a vocês procurem outras, se vocês não concordarem". [Rafael – SRA2]
>
> **[15]** Tipo, você pode falar... "essa é minha ideia e é por causa desses argumentos aqui". Aí, eu pergunto o aluno: e essa é a sua ideia por causa de quais argumentos? [Lúcio – SRA2]

No entanto, Marcela e o próprio Lúcio advertem:

> **[16]** Mas, às vezes, o seu aluno nunca leu sobre uma determinada teoria que você está apresentando pela primeira vez. "Ah, eu me embasei no fulano, fulano e fulano. E você?" O seu aluno vai falar: "Uai, mas é a primeira vez que eu estou..." [Marcela – SRA2]
>
> **[17]** Então, eu vou falar pro meu aluno: "Então, eu penso assim e quero saber por que você pensa desse jeito". Eu acho que o aluno não vai ter coragem ou vai ser mais propenso [a] não falar, [a] não me enfrentar nessa discussão [que] tem dois pólos, né? Aí... vai ser opressão de qualquer maneira. Eu vou estar problematizando uma situação, uma coisa, um problema, mas, mesmo que não intencionalmente, eu vou estar oprimindo o meu aluno. [Lúcio – SRA2]

Os exemplos apresentados por Rafael e Lúcio [excertos 14 e 15, respectivamente] acrescentam um novo impasse à condução de aulas críticas de LE: o uso da teoria acadêmica. A ideia parece ser a seguinte: na tentativa de não impor opiniões aos/às alunos/as e de, ao mesmo tempo, encorajá-los/as a refletir mais criticamente sobre determinados temas, os/as professores/as podem compartilhar os argumentos teóricos que embasam as suas percepções, abrindo espaço para que os/as alunos/as busquem e/ou também compartilham os seus. O problema, conforme aponta Marcela [excerto 16], é que, ao expressar tais argumentos, os/as professores/as obrigam os/as alunos/as a (já) ter algum tipo de embasamento teórico, podendo causar uma espécie de *opressão pela teoria*. Outro problema decorrente dessa postura é evidenciado na fala de Lúcio [excerto 17], para o qual os/as alunos/as nem sempre terão coragem de "enfrentar" as opiniões dos/as professores/as, optando por ficar em silêncio diante

do que ouvem. No entanto, o mais interessante, a meu ver, é que ambos os problemas colocados em questão remetem a uma *quebra do diálogo pacífico* em aulas críticas na medida em que apontam o *conflito* como "caminho" para o exercício da criticidade.

Além disso, considero pertinente nos atentarmos para o fato de que, mesmo não reconhecendo diretamente o viés transformativo do ensino crítico de LE, os/as professores/as-participantes parecem reconhecer a necessidade de tentar promover mudanças em aulas críticas. O que eles/as estão tentando fazer, em meu ponto de vista, é encontrar formas de promover mudanças *fora* do conflito inerente ao *diálogo crítico*. Nesse sentido, a grande questão que parece guiar as suas percepções é: Se o trabalho crítico em educação implica mudanças, como é possível, então, promover mudanças sem fazer uso da opressão? Como é possível empoderar os/as alunos/as sem oprimi-los/as? Veja-se, por exemplo, uma das observações feitas por Júnior na SRI:

> **[18]** [...] temos que ter cuidado para não silenciar os alunos com as respostas, porque nós seremos tomados como aqueles que têm a resposta do assunto... e [temos que] saber lidar com a resistência. Porque não vai ser coisa que você fala e o aluno aceita. Nós vamos ter alunos fundamentalistas, que chegam assim e falam: "Mas na Bíblia e tal...". Então, nós devemos nos preparar pra essas coisas. Como não tentar impor? [Júnior – SRI]

Embora demonstre estar preocupado em não oprimir os/as alunos/as, Júnior parece acreditar que os/as professores/as detêm conhecimentos mais críticos do que os/as alunos/as. Essa ideia é problematizada por Marília na SRA2 durante uma discussão do grupo sobre o que é ser crítico/a:

> **[19]** Eu tenho preconceitos. Todos nós temos, gente! E agora começa um preconceito contra quem tem preconceito. Você não tem mais o direito de ter preconceito, porque agora o certo é não ter preconceito, porque a sociedade tende a ser mais liberal e tal. Só que essa mente aberta está entrando de novo no trem da norma. Então, a pessoa que tem coragem de dizer "não, eu acho que ser homossexual é errado"... no momento que ela explicita isso, que é parte da experiência dela, ela levanta a questão e aí é possível que ela se abra pra outras falas, pra outras experiências que a faça pensar. Pode ser que ela não mude, mas o próprio fato dela ouvir, ela dialoga, e isso acrescenta na experiência. Não quer dizer que ela vai deixar de ser preconceituosa. É aí que está. Eu acho que a gente não tem que ficar tentando mudar a cabeça do aluno, tipo: "Você não pode ser preconceituoso porque não é certo ser preconceituoso". [...] A gente não pode sair por aí acusando os nossos alunos de não saberem nada: "Vocês vão aprender agora a ser críticos, e eu sou a pessoa que vai mostrar como ser crítico". [Marília – SRA2]

A meu ver, essa fala traz a ideia de que os/as professores/as não são e não devem se ver como aqueles/as que *têm a verdade* sobre o que é ser crítico/a, visto que *ser crítico/a* remete à experiência do ser *no* e *com* o mundo (FREIRE, 2005 [1970]), e não à ausência de

preconceitos. A ideia que parece orientar a fala da professora-participante é que, ao expor os seus preconceitos em sala de aula, os quais refletem as suas experiências de vida, os/as alunos/as podem se abrir para outras formas de compreensão da realidade. Assim, poderíamos inferir que, na concepção de Marília, é preciso *desvelar o preconceito* para que haja a possibilidade de desconstruí-lo, o que não isenta os/as professores/as de também terem preconceitos que precisam ser desvelados e desconstruídos.

Ainda que os/as professores/as-participantes tentem negar, ocultar e/ou escapar dos conflitos inerentes ao *diálogo* em aulas críticas de LE, percebo que as suas reflexões acerca dos aspectos, objetivos e metas interventivas do ensino crítico apontam diretamente para a sua natureza conflituosa, levando-nos a considerar as críticas feitas por Ellsworth (1992) à noção de *empoderamento* e *diálogo* no trabalho crítico em educação. No que se refere ao à noção de *empoderamento*, a autora chama a atenção para o fato de que *empoderar* não significa meramente *dar poder*, mas agir a partir das relações assimétricas de poder que marcam esse processo, a começar pelas diferentes posições ocupadas por professores/as e alunos/as; em seu ponto de vista, a autoridade institucionalmente concedida aos/às professores/as é um dos principais impedimentos ao compartilhamento de poder em sala de aula. Já no que se refere à noção de *diálogo*, Ellsworth (1992) remete aos efeitos que diferentes marcadores identitários, tais como a *raç*a, a *classe* e o *gênero*, produzem nas interações pedagógicas, dificultando a implementação da dialogia; a autora considera que as diferenças imbricadas nesses marcadores, que refletem diferentes experiências de vida e diferentes lugares sociais, sempre virão à tona em aulas críticas, dificultando a consolidação do *diálogo transformador*.

Nessa perspectiva, torna-se possível inferir que as reflexões dos/as professores/as-participantes sobre os objetivos e metas interventivas do *ensino crítico de LE* trazem as mesmas inquietações de Ellsworth (1992). Como pudemos observar, a autora pondera sobre as dificuldades inerentes ao trabalho crítico em educação, especialmente no que se refere ao *empoderamento* e ao *diálogo*, duas noções muito presentes também nas falas dos/as professores/as-participantes. Assim, por mais dispostos/as que eles/as estejam a diminuir as injustiças sociais por meio de aulas críticas, as suas reflexões parecem denotar, assim como as de Ellsworth (1992), o perigo que os/as professores/as correm de não apenas promover, mas exacerbar aquilo que eles/as pretendem combater: as relações assimétricas de poder. Tal como a autora, os/as professores/as-participantes parecem reconhecer, antes mesmo da sua experiência com o ensino crítico de LE, que, na condição de professores/as, devemos assumir

de que todo tipo de conhecimento é parcial e interessado, podendo ser opressivo a outras pessoas.

Temas críticos, experiências de vida e trabalho docente

As análises compartilhadas no tema anterior nos levam a perceber que a maioria dos/as professores/as-participantes do estudo relaciona a abordagem crítica ao trabalho com *temas críticos* em aulas de LE/inglês. Além de refletir a ideia de que o ensino de línguas deve explorar questões sociais mais amplas em sala de aula (PENNYCOOK, 1999, 2001; FERREIRA, 2006), acredito que essa relação denota uma crença que os/as professores/as-participantes construíram antes da pesquisa, tendo como base as suas experiências como alunos/as das professoras Rosane Rocha Pessoa e Joana Plaza Pinto, bem como as nossas conversas informais sobre o ensino crítico de LE/inglês.

Todavia, como podemos observar no seguinte trecho retirado da SRI, Júnior acredita que a criticidade dos/as professores/as não deve se restringir à sala de aula:

> **[20]** Refletir as nossas práticas é o primeiro passo. Refletir as nossas práticas. Como a gente age? Como a gente age nas nossas casas? Como a gente age fora de casa? Tipo, eu vou falar de racismo, mas em que ponto eu sou racista? Eu vou falar de homofobia, mas em que ponto eu sou homofóbico? [...] Eu não concordo muito com isso de a gente ser crítico só na sala de aula, mas assim, em casa [também]. Eu sei que é difícil, todo nós temos problemas, mas temos que pensar nas nossas casas também. Não querer mudar é uma postura reflexiva de não querer mudança. [Júnior – SRI]

Marília e Rafael parecem concordar com essa posição, já que, ao tomarem parte na discussão sobre o perigo de o ensino crítico de LE se tornar uma técnica, na SRA2, ambos dão a entender que os/as professores/as devem ser críticos/as tanto *dentro* como *fora* da sala de aula:

> **[21]** "Ah, eu sou um professor crítico porque eu ensino criticamente". Mas você vive criticamente? Então, é meio isso... mostrar pro aluno que, se ele vive criticamente, o ensino dele vai ser crítico, porque ele tem se tornado, ele tem vivido como sujeito crítico, que pensa, que reflete sobre a própria experiência [de vida]. [Marília – SRA2]
>
> **[22]** [...] eu acho que isso é o mais difícil, né, que é ser crítico não só em sala de aula. É você dar o exemplo, como ele [Paulo Freire] coloca aí [no texto em discussão]. Você é crítico em sala, mas lá fora você tem que ser crítico também. Você não pode se contradizer. Você tem que ser coerente. [Rafael – SRA2]

Ao defenderem o exercício da criticidade tanto dentro como fora do contexto pedagógico, Júnior, Marília e Rafael [excertos 20, 21 e 22, respectivamente] parecem

defender que não basta levar *temas críticos* para a sala de aula e não refletir sobre como esses temas operam em nossas vidas e na sociedade mais ampla. Há, sobretudo na fala de Júnior [excerto 21], uma tentativa de *corporificar* o ensino crítico de LE, tentativa essa que sugere uma análise de como os aspectos contra-hegemônicos dessa abordagem se articulam com as nossas próprias identidades e experiências de vida.

Tais percepções nos conduzem a uma reflexão sobre como os/as professores/as exercem a sua criticidade fora da sala de aula e como eles/as relacionam temas como *raça*, *gênero* e *sexualidade* às suas respectivas vivências, estabelecendo um diálogo entre essas vivências e o ensino crítico de LE. Nos relatos a seguir, por exemplo, retirados da SRI, vemos que o tema *raça*/*racismo* está diretamente relacionado às experiências de Júnior como homem negro. Em princípio, motivado pela discussão que ele próprio desencadeou no grupo sobre *ser crítico/a* dentro e fora da sala de aula, o professor-participante questiona o seu racismo:

> **[23]** Está sendo muito difícil pra mim, agora... perceber, assim, o meu racismo, sabe? É bom colocar isso aqui. Perceber quando você olha, assim, e você percebe que você é racista, os momentos em que você é racista, entendeu? Às vezes, você fica pensando: Será que eu não sou racista? Será que eu não estou sendo racista por pensar desse jeito? [Júnior – SRI]

Mais adiante, instigado pelo meu relato sobre uma aula que tinha por objetivo problematizar o embranquecimento das pessoas negras no Brasil, Júnior compartilha dois exemplos que ilustram as suas próprias tentativas de escapar da cor/raça negra:

> **[24]** [...] a questão do embranquecimento, né... isso é muito triste, sabe? Porque eu vejo isso lá em casa. Mas a questão é colocada. Quando surgiu o Orkut, que eu descobri o que era caucasiano, eu coloquei no meu Orkut "caucasiano", que eu era, eu queria seeer! Como eu queria ser caucasiano! Falar: "Nossa, mas ele é bonito!" Eu queria... eu queria, entendeu?! Da pele vermelhinha assim... Eu queria ser, sabe? Nossa, eu queria ser, eu queria, mas como eu queria ser! E isso é muito difícil. [Júnior – SRI]

> **[25]** A questão é do cabelo... O meu cabelo vocês vão ver só curto por enquanto. Não vou deixar crescer. Porque eu passei a vida toda passando [creme alisante] no meu cabelo pra ver se ele alisava. [risos] Engraçado, né?! Mas eu sofria muito. Eu sofria [da pessoa] chegar e falar: "cabelo bosta de rolinha". [Júnior – SRI]

Esses relatos aludem à construção da identidade negra de Júnior, um processo que tem início nas relações estabelecidas nos grupos de socialização mais íntimos, desdobrando-se posteriormente em outras relações que o sujeito estabelece no decorrer da vida (GOMES, 2003a). Para essa autora, um dos maiores desafios enfrentados pelas pessoas negras no Brasil é justamente construir uma imagem positiva de sua cor/raça, já que a sociedade brasileira lhes ensina, desde muito cedo, que, para serem aceitas, elas devem negar a si mesmas. Assim,

tomando como base os relatos em destaque e as minhas próprias experiências de vida como homem branco no Brasil, entendo que as percepções de Júnior acerca do seu próprio corpo refletem não apenas uma questão particular, mas também, e talvez principalmente, o olhar social, histórico e cultural que ele construiu a partir da sua relação com o olhar do outro (GOMES, 2003a) nas tessituras hegemônicas de um racismo à brasileira.

Embora também acredite que professores/as críticos/as devem exercer a criticidade dentro e fora da sala de aula, Lúcio afirma que não se trata de uma tarefa simples e pacífica. Motivado pelos relatos de Júnior e tomando por base as suas próprias experiências de vida como homem gay, o professor-participante compartilha um relato que apresenta as razões que o levaram a não mais discutir o tema *sexualidade* dentro de casa:

> **[26]** Eu acho que esse confronto é legal, que ele pode acontecer, mas... eu não vou fazer isso com o meu pai, entendeu? Mas, por exemplo, a questão da homossexualidade... a última vez que eu fui tratar lá em casa, foi assim: "Olha, vocês já sabem o que eu sou, do que eu gosto e do que eu tenho tentado não ser todos esses anos, mas agora eu não vou mais tentar não ser assim, então..." Aí, eles me pediram pra continuar lutando, pediram pra eu não largar a Luíza [ex-noiva]. Aí, eles pediram desculpas, porque eles acharam que era uma coisa fácil pra mim de resolver e tal. E depois, no dia seguinte, eles mudaram... Meu pai começou a tentar ser meu amigo, a mandar mensagem pra mim, falar manso, chamar pra sair, pra comer, só que não funciona, né?! Porque eu sei que ele está querendo sair pra me mudar. Depois disso, que essa tentativa de ser meu amigo falhou, aí acabou... agora eles nem falam comigo. [Lúcio – SRI]

A decisão de não mais discutir o tema *sexualidade* dentro de casa pode também ser atribuída, como podemos ver no seguinte trecho, aos conflitos vivenciados pelo professor-participante na igreja, um de seus principais ambientes de socialização:

> **[27]** Então, lá na igreja, todos sabem que o filho do pastor [Pereira], o Lúcio Pereira, é gay. Na verdade, a conversa lá é: o Lúcio virou gay, virou homossexual. Então, eu vou à igreja, às vezes, e ninguém tem coragem de chegar em mim e falar: "Lúcio, você virou gay?" Meus amigos chegam, me abraçam e perguntam: "Uai, Lúcio, que história é essa que você virou homossexual?!" E eu falo: "Gente, ninguém vira homossexual, né?!" Então, uma amiga minha, que é jornalista, veio falar: "Lúcio, estão falando isso e isso de você, estão te difamando na igreja, falando que você está em lugares, bares homossexuais, e eu estou te defendendo, viu, porque é mentira!" Aí, eu fui e falei: "Cláudia, não é mentira! Obrigado por você me defender, mas não é mentira". E ela: "Como assim, Lúcio? Você virou homossexual? Me explica como que foi isso!" Aí, eu falei: "Cláudia, ninguém vira homossexual". [Lúcio – SRI]

Tendo em vista a natureza dogmática, repressiva e controladora das relações evidenciadas nesses relatos, Lúcio acredita que é inútil tentar discutir ou problematizar questões relacionadas à *homossexualidade* em seu contexto familiar, contexto esse marcado

por fortes crenças religiosas que abominam o pleno exercício de sexualidades não-hegemônicas:

> **[28]** Pro meu pai, pra minha mãe, pra minha família e pra todas as gerações [religiosas], homossexualidade é pecado e leva ao inferno, entendeu? Essa é uma questão definida. E "é a palavra de Deus!" E meu pai, os evangélicos, são crentes desde que nasceram, então esse é o código de conduta pra eles. E vocês vão imaginar que foi assim que eu cresci também, entendeu? Então, eu também tenho uma luta imensa, ou tive... e estou aprendendo a lidar com isso. E por isso eu não levo essa discussão pra dentro da minha casa, porque isso leva ao inferno. E não tem discussão. [Lúcio – SRI]

Assim, ao retomar essas experiências na SRA2, durante as reflexões do grupo sobre a natureza problematizadora e sobre o viés transformativo do ensino crítico de LE, o professor-participante conclui:

> **[29]** Esse negócio da discussão, da decisão, da ruptura, isso aqui pra mim é muito brusco, entendeu? Eu já tive tanta discussão na minha vida que hoje eu falo: "Gente, eu não quero mais! Não quero mais de jeito nenhum!". Você acha que veado tem que morrer? Então pense! Se exploda de pensar! Eu não penso assim e pronto". Eu não vou discutir, tentar convencer a pessoa de que não precisa disso, entendeu? [Lúcio – SRA2]

Esses relatos [excertos 26, 27, 28 e 29] nos levam a inferir que a resistência de Lúcio aos conflitos inerentes ao diálogo (a qual pode ser observada nas análises apresentadas no tema anterior) pode estar, de alguma forma, relacionada às suas experiências de vida como homem gay em um contexto marcado pela repressão e abominação de desejos que não se encaixam nas condutas morais legitimadas pela "palavra de Deus". Tal relação corrobora a ideia de que homens e mulheres são construídos/as "através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas", ideia essa que nos possibilita pensar os corpos e desejos como produzidos "nas e pelas relações de poder" (LOURO, 1994, p. 41, grifo no original). Assim sendo, poderíamos dizer que Lúcio representa um "corpo diferente/estranho" dentro de casa, visto que os seus desejos contrariam as condutas, as posturas, enfim, o *modo de ser e estar no mundo* autorizado pelo seu contexto familiar.

Também na SRI, após ouvir os relatos e percepções compartilhadas por Lúcio, Rafael alega se sentir desconfortável para lidar com o tema *sexualidade* no contexto pedagógico:

> **[30]** Eu acho que eu não me sentiria bem falando de sexualidade na sala [de aula]... porque eu não gosto de me expor. E eu acho que eu me exporia muito porque os alunos fariam perguntas sexuais. Eu falaria, mas... [Rafael – SRI]

Como no caso de Lúcio, o desconforto de Rafael parece estar relacionado às suas experiências de vida como homem gay. Tal possibilidade pode ser observada em um relato que o professor-participante compartilhou na SRA2, em resposta a uma reflexão do grupo sobre como os "corpos desviantes" são punidos socialmente:

> **[31]** [...] eu e o Fábio [namorado] lá na Praça Cívica, a gente estava lá, a gente não estava fazendo nada, e o policial chegou e pediu a gente pra se retirar. Eu estava de carro, a gente estava de carro, estacionei o carro lá, a gente estava conversando, acho que no máximo beijo... e o policial que estava, assim, chegou lá e perguntou, tipo, de quem que eu era filho. E eu falei: "Meu pai é advogado". Aí, nessa hora, ele meio que assim... "tudo bem, tudo bem, mas... vai pra outro lugar". Isso várias vezes já aconteceu. A gente estava parado num lugar, tipo assim, numa rua, a gente tinha acabado de parar, aí vem a polícia. [Rafael – SRA2]

Esse relato nos permite observar uma suposta tentativa do referido policial em aplicar táticas e/ou tecnologias que, segundo Louro (1997, p. 42, grifos no original), "garantem o 'governo' e o 'auto-governo' dos sujeitos". Ao abordar Rafael e o namorado de maneira discriminatória (pois, com base em minha própria experiência como homem gay, acredito que, se os atores do evento relatado fossem um homem e uma mulher, ele teria agido de forma diferente), entendo que o policial acredita estar contribuindo para manter a ordem pública, já que, em seu ponto de vista, o fato de dois homens estarem conversando dentro de um carro, em uma rua pouco movimentada, provavelmente sugere um *modo de ser e estar no mundo* diferente daquele que se espera de dois corpos "normais" e "adestrados". Dito de outra forma, entendo que a atitude do referido policial se configura como um *investimento* que pretende "afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades", indicando os "limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência" (LOURO, 2004, p.82).

São *investimentos* como esse que parecem ter levado Rafael a ter medo do julgamento das pessoas, evitando discutir o tema *sexualidade* em determinados ambientes, entre os quais a sala de aula:

> **[32]** [...] eu não gosto de me expor. Porque eu tenho medo do julgamento das pessoas, medo do que as pessoas vão falar. Eu tenho medo! Perder autoridade, isso não. Mas, assim, das pessoas falarem. [...] eu tenho vergonha de me expor, de expor a minha sexualidade. Eu acho que não tem necessidade de eu ficar expondo pra todo mundo, falar assim: "Eu sou gay!". [Rafael – SRA2]

As falas de Rafael [excertos 30, 31 e 32] nos permitem inferir que as suas experiências de vida como homem gay, sobretudo aquelas marcadas pela discriminação, podem tê-lo motivado a desenvolver uma espécie de *medo-resistência*, isto é, um tipo de medo que,

embora o impeça de falar abertamente sobre si, possibilita-lhe resistir a comportamentos hostis e discriminatórios. Na tentativa de evitar a hostilidade e o "julgamento das pessoas", ele parece optar por uma não-exposição, ou seja, por não mencionar ou mesmo abrir espaço para que a sua identidade gay seja desvelada e/ou colocada em questão. É como se esse *não-dizer* ou essa *não-exposição* lhe protegesse do constrangimento reservado àqueles/as que, de alguma forma, transgridem os padrões impostos pela heteronormatividade. É como se, por meio desse *não-dizer* ou dessa *não-exposição*, ele pudesse camuflar as marcas que o tornam "diferente", "desviante", e, por conseguinte, merecedor de penalidades e correções diversas (LOURO, 2007).

Desse modo, vejo que as posturas de Lúcio e Rafael podem estar ancoradas nos conflitos que ambos vivenciaram durante a vida. No caso de Lúcio, a decisão de não mais discutir o tema *sexualidade* dentro de casa e em outros ambientes, resistindo aos entraves e às possibilidades transformativas do *diálogo crítico*, pode ser uma resposta às tentativas de sua família e dos/as seus/suas companheiros/as de igreja de corrigir o seu comportamento "desviante". Já no caso de Rafael, o medo de levar o tema *sexualidade* para a sala de aula pode se configurar como uma forma de resistir ao possível julgamento das pessoas, visto que falar sobre *sexualidade* é um ato que abre espaço para os indivíduos compartilharem as suas preferências e posicionamentos. Conforme Louro (1997), podemos, então, concluir que Lúcio e Rafael experimentaram práticas de discriminação e/ou subordinação porque eles se afastam do modelo de masculinidade hegemônica. Na condição de "corpos desviantes", eles foram e continuam sendo os alvos centrais das chamadas *pedagogias corretivas* (LOURO, 2004).

Apesar das penalidades e exclusões reservadas àqueles/as que se atrevem a subverter as regras impostas pela heteronormatividade, Marília demonstra acreditar que a afirmação de uma identidade subalternizada pode ser algo produtivo no contexto pedagógico:

> **[33]** E tudo é uma leitura. O aluno olha pra você e faz uma leitura de você, como você faz uma leitura dele. [...] Porque eu acho que isso [querer se afirmar] não passa segurança só pra gente, mas pro aluno também. Ele acha bom que você se afirme. Por exemplo, eu vou falar sobre [homossexualidade], é uma maneira de estar falando de mim, no caso dos meninos [Júnior, Rafael e Lúcio], mas é uma posição que... [Marília – SRA2]

Ao dizer que o "aluno olha pra você e faz uma leitura [...] como você faz uma leitura dele", Marília parece acreditar que professores/as e alunos/as se veem como presenças corporificadas em sala de aula (HOOKS, 2010). Ao contrário de Rafael, ela parece acreditar que os conflitos provenientes da afirmação de uma identidade subalternizada podem gerar

consequências positivas no contexto pedagógico, tais como o *empoderamento* de professores/as e alunos/as que carregam essa identidade em seus corpos. Tal como Boler e Zembylas (2003), a professora-participante parece se posicionar em favor de uma *pedagogia do desconforto*, ou seja, de uma pedagogia que encoraje professores/as e alunos/as a se moverem *para além* da zona de conforto, buscando na reflexão, e, sobretudo, no *conflito*, possibilidades de crítica, diálogo, justiça e transformação social.

Assim como os demais participantes, Marcela e Marília também compartilharam, na SRA2, relatos que aludem às suas experiências de vida:

> **[34]** Eu já sinto um preconceito contra mim... Eu não estou dizendo que eu sou linda e maravilhosa, mas assim... pelo meu jeito de vestir, pela cor do meu cabelo [loiro], pelo meu jeito de... enfim, pelo meu jeito de ser, pelo gosto por *strass*. Eu tenho que provar... Eu sinto que eu tenho que provar pros meus alunos que eu tenho capacidade pra estar ali, sabe? No primeiro dia de aula, eu praticamente passo o meu *profile* pra eles, tipo assim... Então, eu sinto que eu estou ali na frente e eu tenho que provar. [...] eu sinto que eu tenho que chegar lá na frente provar, tipo, tudo que eu já fiz na minha vida, quantos anos eu já estudei de inglês, todo o processo seletivo que a gente passa pra entrar no Centro de Línguas. [Marcela – SRA2]

> **[35]** [...] as pessoas me viam com o Lúcio [na faculdade] e de alguma maneira sabiam que o Lúcio era gay, mas não sabiam que tipo de relação era aquela que eu tinha com o Lúcio. Aí, passava a Letícia na porta da minha sala [de aula], me chamava, me chamava pra pegar alguma coisa e me dava aqueles abraços que a Letícia dá, né? Aí, todo mundo [os/as alunos/as]: "Hum, *teacher*, sua amiga?" E eu: "Ué, talvez... talvez mais do que amiga, né?!" E eles: "Hum...". E eu: "Talvez quase uma amiga". [risos] E ainda fazia o negócio parecer uma... uma grande... brincadeira. Aí, um dia um aluno virou pra mim e falou assim, que tinha me visto, no Pero Loco [festival de cinema da UFG], beijando uma menina. E eu falei: "Ué, verdade". E ele: "Então...?" Eu falei: "Hã?" E ele: "E então...?" E eu: "Então, o que você quer saber?" Aí, ele: "Não, porque assim... você tem um namorado e tal..." E eu: "Hã, e qual é o problema? Me pergunta!" E ele: "Uai, *teacher*, não sei". [Marília – SRA2]

Esses relatos nos permitem observar que os temas *gênero* e *sexualidade*, comumente relacionados ao trabalho com o ensino crítico de LE, também fazem parte das experiências de Marcela e Marília. No primeiro relato, Marcela focaliza o seu conflito em relação aos significados atribuídos à identidade *mulher loira*. Já no segundo, Marília focaliza a tentativa de um aluno em fazê-la assumir uma identidade sexual fixa. Em meu ponto de vista, ambos os relatos remetem à construção social do *gênero* e da *sexualidade* na medida em que apontam para valores sócio-historicamente construídos e atribuídos à mulher e ao corpo feminino. Em relação à Marcela, percebo que a sua identidade de gênero abarca os estereótipos arrolados à figura da *mulher loira*, figura essa criada não apenas para representar o feminino em um dado momento histórico, mas também, e principalmente, para fixar modelos específicos de *ser*

mulher, reforçando e exacerbando "tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 1994, p. 21). Já em relação a Marília, percebo que, além de problematizar a polaridade rígida entre os gêneros, a sua postura contribuiu para perturbar as certezas construídas em torno do corpo e dos desejos femininos. O que é uma mulher? Toda mulher é heterossexual? Há uma identidade sexual fixa para as mulheres? Essas são algumas das questões que, a meu ver, ela pode ter pretendido levantar através de suas perguntas-respostas ao aluno, contrariando, assim, a lógica "que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura [...] que vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo" (LOURO, 2004, p. 15, grifo no original).

Vemos, então, que os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes na primeira fase do estudo apontam para a ideia de que o corpo é um conjunto de significados cujas marcas refletem diferentes experiências de vida, as quais, por sua vez, refletem diferentes *modos de ser e estar no mundo* (LOURO, 2004). Tais experiências nos possibilitam identificar, entre outros, o *lugar* de onde as pessoas falam, isto é, as suas vivências, os seus conflitos, as suas identidades, as suas lutas. Dessa forma, ao reconhecermos que as experiências vivenciadas pelos indivíduos estão, de alguma forma, circunscritas em seus corpos, assumimos que os corpos carregam marcas que remetem a diferentes lugares e a diferentes experiências de vida. Afinal, conforme salienta Louro (2004, p. 75), os sujeitos são "indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura". É nesse sentido que o corpo fala/faz, comunica, interage, operando forma de linguagem no mundo social. Levando em consideração a natureza performativa dos corpos, entendo que as análises compartilhadas aqui nos possibilitam não apenas saber *quem são* os/as professores/as-participantes do estudo, mas também *de onde* eles/as vêm e *de que lugar* eles/as falam.

Parte II
A transgressão na prática: aspectos, eventos e reflexões

Esta parte está dividida em três temas de análise: no primeiro, focalizo os relatos sobre a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino de LE/inglês; na segunda, analiso os eventos críticos de sala de aula que eles/as relataram durante os encontros; na

terceira, exploro as reflexões compartilhadas pelos/as professores/as-participantes sobre a sua experiência, atendo-me aos aspectos, ressalvas e entraves presentes nessas reflexões. Uma vez que nesta parte me concentro nas reflexões compartilhadas durante a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE, utilizo apenas as percepções e os relatos gerados na segunda fase do estudo, os quais advêm das quatro sessões reflexivas destinadas à problematização das aulas e atividades críticas ministradas (SRB1, SRB2, SRB3 e SRB4).

Um olhar sobre as aulas e atividades críticas relatadas

Os relatos gerados na segunda fase do estudo nos permitem identificar dois tipos de aulas e atividades críticas na experiência dos/as professores/as-participantes: *aulas/atividades elaboradas fora do livro didático* e *aulas/atividades elaboradas a partir do livro didático*. A seguir, apresento uma análise desses dois tipos de aulas e atividades críticas.

Aulas/Atividades elaboradas fora do livro didático

Entendo como *aulas/atividades elaboradas fora do livro didático* as aulas/atividades que foram planejadas em torno de *temas críticos* e que tiveram por objetivos: 1) instigar os/as alunos/as a utilizar as estruturas que eles/as já conheciam; e 2) encorajar o pensamento crítico dos/as alunos/as através da abordagem de questões sociais mais amplas em sala de aula. Exemplos desse tipo de aula/atividade crítica podem ser observados nos relatos de Marcela:

> **[36]** Semana passada nós falamos sobre pobreza, *poverty*... [...] A gente estava fazendo um *brainstorm*, aí eu dei cartolina pra todos, em grupos de três, e eles foram puxando palavras relacionadas [ao tema "pobreza"], né? Aí, um deles escreveu "mobilete". Aí, eu abri a discussão, escrevi *poverty* no quadro, fiz uma nuvenzinha e fui escrevendo assim no quadro [o que os alunos diziam]. Aí, quando eu pedi pra um dos grupos falar uma palavra que eles tinham escrito, eles falaram "mobilete" e toda a turma começou a rir. Aí eu não conseguia trazer o negócio pra uma coisa séria... Mas aí, pra fechar e eles verem que o negócio era sério mesmo, eu passei [alguns] vídeos pra fechar a aula. E os vídeos, assim, mostram gente comendo comida no chão, mostram algumas cenas assim. [Marcela – SRB1]
>
> **[37]** Eu passei o filme pra eles, "Tudo Sobre Minha Mãe"... [...] eu dei vários tópicos pra eles irem discutindo, que eu, enquanto estava assistindo o filme, eu fui marcando, tipo, o caso da freira [que ficou grávida de um travesti], se isso era comum ou normal etc. Enfim, a discussão foi ótima, mas quando chegou [na homossexualidade], que era o terceiro tópico, tinha mais seis tópicos, e aí a gente não discutiu mais, e aí ficou nisso, o tópico ficou [na homossexualidade]. [Marcela – SRB2]
>
> **[38]** ...eu dei esse texto *Conceptualizing Racism and Prejudice*, eu dividi em grupos, cada um tinha que explicar a sua parte, [dizer] o que era racismo, o que era

> preconceito, o que era discriminação, o que era etnia, o que era raça. Então, deu uma discussão, tinha gente que achava que raça era todo mundo, "não, raça é não sei o quê"... "Por que Hitler queria fazer uma raça pura?"... Então, foi uma discussão que eu também não me senti desconfortável, acho que não ofendeu ninguém, tinha um menino negro na sala, ele deu depoimento falando que já foi muito discriminado, sim, que negros são discriminados, mas que hoje está melhorando um pouco. E eu instiguei, falei: "Você tem certeza que está melhorando?". Aí, eu coloquei situações [para os alunos discutirem], ninguém discutiu [no sentido de briga], ninguém se sentiu ofendido. [Marcela – SRB4]

Esses três relatos nos possibilitam observar as tentativas da professora-participante em conduzir aulas/atividades críticas sobre os temas *pobreza/classe*, *gênero e sexualidade*, e *raça e racismo*, respectivamente. Atendo-nos às duas primeiras falas, vemos que, em um primeiro momento, Marcela parece ter tido a intenção de apenas introduzir um suposto *elemento crítico* em suas aulas, não havendo, portanto, tentativas mais explícitas de *problematização* dos temas críticos abordados (PENNYCOOK, 1999). Especialmente no segundo relato, a professora-participante parece estar preocupada apenas em promover uma celebração do exótico ou das diferenças em sala de aula (SILVA, 2007c), já que, além de não sugerir a problematização dos temas *gênero e sexualidade*, ela se apoia em uma pergunta notadamente classificatória para estimular o debate, abrindo espaço para que os/as alunos/as classificassem o referido evento (o fato de uma freira estar grávida de um travesti) como normal ou anormal. Já no terceiro relato, percebo que Marcela não tentou simplesmente trazer o tema *raça e racismo* para a sala de aula, mas incitar reflexões a partir dos seus desmembramentos em âmbito social (ver o texto trabalhado nesta aula no Anexo J, Atividade 1). Essa tentativa pode ser observada na pergunta que ela fez ao seu aluno negro, a qual parece ter tido o objetivo de motivá-lo a repensar o seu posicionamento diante da força do *racismo* no Brasil.

Nesse sentido, vejo que os fragmentos de aulas e atividades críticas relatadas pela professora-participante se aproximam mais da ideia de *celebração da diversidade*, a qual é criticada por Silva (2007c), que sugere uma reflexão crítica sobre a produção e reprodução das diferenças no ambiente escolar. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que os seus três relatos apontam, ainda que em um nível mais tímido, para o trabalho com as pedagogias interculturais (CANDAU, 2008), queer (LOURO, 2004) e antirracistas (FERREIRA, 2006), já que eles revelam a tentativa de Marcela em trazer e enxergar o outro, em desestabilizar certezas e em problematizar questões referentes ao racismo em sala de aula, respectivamente. No que se refere aos pressupostos da pedagogia crítica, poderíamos inferir que os fragmentos de aulas e atividades críticas relatados pela professora-participante negam a figura do ser humano abstrato, isolado, desligado do mundo, bem como a ideia de um mundo construído

fora das experiências humanas, visto que ela parece ter tentado estimular uma reflexão sobre o mundo em que ela e os/as alunos/as vivem (FREIRE, 2005 [1970]). Tal aspecto nos possibilita observar, então, que as experiências narrativizadas por Marcela se relacionam com as propostas emancipatórias da LA crítica, explorando as formas como o poder opera na vida social (PENNYCOOK, 1999).

Também Júnior compartilhou relatos sobre *aulas e atividades críticas elaboradas fora do livro didático*, como se pode notar a seguir:

> **[39]** ...o meu tópico foi sobre *immigration*. Eu peguei [um texto] que fala de *Immigrants in the United States*. Aí, no [texto], mostra um mexicano que mora nos Estados Unidos, um húngaro e uma chinesa. E lá só fala dos pontos positivos de morar nos Estados Unidos, mostra que eles sofreram com o inverno e tal... [mostra] que o mexicano está super bem, que ele gosta de morar nos Estados Unidos, do *American way of life*, porque lá *he can be whatever he wants*. Ele termina falando desse jeito. Aí, eu mostrei pra eles [alunos], eu fiz algumas perguntas sobre o texto e depois eu falei: "Agora vocês vão achar os pontos negativos de morar nos Estados Unidos". E eles falavam que era o inverno e tal. [...] Aí, eles ficavam tentando achar, até que um aluno falou: "*Teacher*, não fala nada de ruim". Aí, eu perguntei: "Ah tá, e por que é que não fala?" E alguns falaram: "Por causa da imagem que eles querem passar". E eu falei: "É, e é porque é a imagem que [o texto] quer que eu passe também. Uma imagem como?" E eles foram falando... "Quais problemas que tem nos Estados Unidos que eles não falaram aqui?" E eles falaram: "*Discrimination*..." E eu: "Mas que tipo de *discrimination*"? E nesse momento eu não corrigia *English*, eu estava deixando eles falarem. [Júnior – SRB1]

Esse relato nos leva a perceber que o objetivo do professor-participante na referida aula era partir do tema *imigração* para chegar ao tema *discriminação* (ver o texto trabalhado nesta aula no Anexo J, Atividade 2). No entanto, ao atingir o seu objetivo, ele parece ter compreendido que vários outros temas poderiam ser abordados a partir do tema principal:

> **[40]** Eu esperei eles falarem como era a xenofobia nos Estados Unidos pra depois trazer essa ideia de discriminação pro Brasil, entendeu? Aí, eu perguntei: "*Do you think Brazilians discriminate* [*against*] *Brazilians*?" Aí, uma menina falou: "Sim, *teacher*, discriminam, mas eu não!" E o que está por trás deste "eu não!"? Por que eu falo que brasileiros discriminam brasileiros, "mas eu não!"? Aí, a outra pergunta era assim: "Você já discriminou alguém?" E uma aluna disse que já tinha discriminado a empregada da mãe [dela] porque ela fedia. Aí, nessa hora eu tinha que ter perguntado se a mulher era negra, mas perdi. [...] Eles falaram também do preconceito contra as loiras. E eu perguntei de onde isso surge, e as meninas, elas falaram: "Dos homens!" E eles não contestaram. [...] Eu deixei, porque aconteceu muita coisa. [...] Aí, a Júlia, uma aluna loira, disse que havia preconceito contra loiras, né, aí eu perguntei quem tinha esse tipo de preconceito contra loira e eles falaram que todo mundo têm preconceito contra loira. Aí, depois eu perguntei quem especificamente fazia esse tipo de preconceito, e ELAS disseram que eram os homens. A Jéssica completou dizendo que isso tinha a ver com a cerveja, que é loira, e que as mulheres também deveriam ser, entendeu? Então, é um padrão de beleza que ela falou. Minha questão era: se as mulheres são discriminadas porque são loiras, por que elas querem ser loiras? [Júnior – SRB1]

Entre os temas que poderiam ser abordados a partir do tema *discriminação*, vemos que Júnior optou por focalizar uma questão de *gênero*: a construção social da *mulher loira*. Ao abordar esse tema, ele parece ter tido o objetivo de encorajar os/as alunos/as a refletir sobre o que está por trás do desejo de muitas mulheres em ter os cabelos loiros, já que "ter os cabelos loiros" as coloca na mira da *discriminação*. Na aula seguinte, Júnior conta que deu continuidade à discussão, explorando os significados da palavra *sexismo* e retomando, posteriormente, o tema *imigração* para encerrar o debate sobre *discriminação*:

> **[41]** Eles [os alunos] tinham como tarefa de casa procurar definições da palavra *sexism* e pensar por que as mulheres queriam ser loiras. E só uma aluna trouxe, que era porque, por causa de beleza, pra deixar mais atraente etc., e os outros procuraram a palavra *sexism* e não entenderam. E eu disse: "Olha como o *sexism* está acontecendo aqui agora". Estavam lá homens até no meio [da sala] e mulheres até no meio [da sala], e a sala ficou dividida desse jeito. Eu falei: "Olha o *sexism* como está aqui!" Eu falei: "Olha o Clube do Bolinha, da Luluzinha". Aí, isso já teve alguma coisa [uma problematização]. Então, como as discussões começam a fluir muito, não dá tempo. Eu passei um vídeo do Ruan e da Ana, mexicanos, a Ana tem 16 anos e o Ruan tem 18 anos, então eles contam como foi viver [nos Estados Unidos]. Então, eu mostrei como eles mostravam o lado negativo que o [texto] não mostrou. [Júnior – SRB1]

Inicialmente, percebo que os relatos de Júnior [excertos 39, 40 e 41] sugerem uma certa dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos temas abordados em aulas críticas, já que, como ele mesmo coloca, "as discussões começam a fluir muito", abrindo espaço para que outros temas sejam trazidos à baila. A impressão é que os fragmentos de aulas relatados não apresentam um foco temático, isto é, um tema central que se pretenda problematizar, mas vários temas que são problematizados a partir das reflexões compartilhadas pelos/as alunos/as. Todavia, esses relatos nos permitem observar que a intenção do professor-participante não era simplesmente inserir um suposto *elemento crítico* (PENNYCOOK, 1999) nas aulas/atividades ministradas, promovendo uma mera celebração da diversidade (SILVA, 2007c) em sala de aula, mas levantar questões que motivassem os/as alunos/as a refletir sobre como o poder e a desigualdade se articulam no mundo social. Para atingir tal objetivo, Júnior parece ter optado, então, por lançar uma série de perguntas aos/às alunos/as, estimulando-os/as a pensar *além do permitido* para desvelar e problematizar os discursos hegemônicos imbricados na realidade que os/as cerca (HOOKS, 1994).

Além desses temas, Júnior também elaborou e ministrou duas aulas sobre o tema *raça e racismo*, tendo como ponto de partida a vida da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus:

> **[42]** [Na aula sobre a] Carolina Maria [de Jesus]... eu elaborei umas questões, né, pra discutir numa aula... Gastamos duas aulas [para] conseguirmos discutir tudo.

> Como rende! COMO RENDE! Como a discussão rende! Então, eu fiz as perguntas assim: "*What is racism? Do you think there is racism in Brazil? Have you ever seen anybody being discriminated against by color? Have you ever discriminated anybody by color?*" Aí, tinha uma [atividade] assim, que eu coloquei umas piadas… eu coloquei umas piadas, que eram assim, tipo... a pergunta era: "*What do you think about these expressions?*" [...] "Ih, já passou do meio-dia, por isso que ele está dando rata". Ou então: "Quando negro é gente? Quando bate na porta do banheiro e diz: tem gente!" [...] Aí, na piada, eles riram demais. [...] Eu falei: "Mas vocês estão rindo da piada, e não tem graça nenhuma, [porque] é na risada que vocês são capturados com o preconceito. É ali que vocês mostram o preconceito embutido, que está ali guardado, velado". [Júnior – SRB4]

Nesse relato, o professor-participante já descreve uma aula focalizada no tema *raça e racismo*, não abrindo espaço para a inserção de outros temas na discussão. Tal como nos relatos anteriormente apresentados, vemos que o seu objetivo parece não ter sido simplesmente promover uma *celebração das diferenças* em sala de aula, mas levantar questões que estimulassem o pensamento crítico dos/as alunos/as (PENNYCOOK, 1999). No entanto, ao escolher as piadas racistas para mostrar como o *racismo* opera na vida social, Júnior pode ter aberto espaço para que os/as alunos/as encarassem o tema como piada, comprometendo, assim, as metas e objetivos contra-hegemônicos do ensino crítico de LE (FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011).

Atendo-nos a todos os relatos em destaque [excertos 39, 40, 41 e 42], poderíamos inferir que os fragmentos de aulas e atividades críticas relatados por Júnior remetem ao trabalho com as pedagogias interculturais (CANDAU, 2008) e antirracistas (FERREIRA, 2006), pois parecem descrever tentativas de estimular a reflexão sobre questões relativas ao outro/diferente e à categoria *raça*. No entanto, é interessante notar que, nas aulas sobre *imigração* e *discriminação*, o professor-participante buscou também problematizar uma questão de *gênero* (a construção da "mulher loira"), contemplando, assim, os anseios das pedagogias feministas (LOURO, 1994), entre os quais um dos mais importantes é: problematizar e desconstruir discursos e práticas sexistas no contexto pedagógico. Além disso, vemos que nessas aulas os seus objetivos interculturais foram além do *reconhecimento do outro* e do *diálogo com o outro*, já que ele parece ter pretendido levar os/as alunos/as a identificar os aspectos negativos do contato entre a identidade (os/as estadunidenses) e a diferença (os/as não estadunidenses). Nesse sentido, tais aulas se aproximam, também, das pedagogias decoloniais, visto que, além de terem propiciado uma análise das relações assimétricas de poder motivadas pelo projeto colonial, elas parecem ter tido o objetivo de estimular o questionamento crítico e a ação transformadora (WALSH, 2009).

Ao animar atitudes notadamente reflexivas sobre questões sociais mais amplas, as experiências narrativizadas por Júnior nos permitem observar que ele tentou promover uma espécie de *educação empoderadora*, que, tendo como base os pressupostos teóricos da pedagogia crítica, procura relacionar o crescimento pessoal e a produção de conhecimentos à vida pública, desenvolvendo habilidades que despertem o questionamento e a curiosidade crítica dos/as alunos/as sobre questões ligadas ao poder, à desigualdade e, sobretudo, à mudança (SHOR, 1992). É nesse ponto que os relatos do professor-participante englobam um dos principais aspectos da LA crítica: estabelecer uma forma de sociologia para o ensino de LE (PENNYCOOK, 2001). Todavia, não se trata de uma sociologia que tenha por objetivo somente descrever e/ou refletir sobre determinadas categorias sociais, como *gênero* e *raça*, "mas também tecer críticas às formas nas quais essas categorias estão relacionadas a questões de poder e desigualdade" (p. 331).

Outros exemplos de *aulas e atividades críticas fora do livro didático* podem ser observados nos relatos compartilhados por Lúcio. O primeiro tema que ele trabalhou com a sua turma foi *inglês e globalização* (ver o texto utilizado nesta aula no Anexo J, Atividade 3). A seguir, ele relata as suas impressões acerca dessa experiência:

> **[43]** Foi legal a minha terceira aula com a turma de Inglês 5... que foi sobre o inglês, mas com a visão deles [dos alunos], do que eles achavam sobre o inglês... Aí, eu fiz um *brainstorm* com a palavra "inglês" e eles foram falando: "filmes, dinheiro, poder, colonização, imperialismo, globalização..." E eu escolhi um tópico pra cada um e depois eles deveriam apresentar as ideias sobre aquele tópico naquela dinâmica de grupos, de duas rodas, uma dentro e outra fora. [...] Eu não anotei, mas surgiram questões interessantes quando eu coloquei no quadro aquela frase de que "aprender inglês é aceitar o imperialismo norte-americano". E a maioria dos alunos disse que essa é uma situação que não dá pra controlar, a gente não dá conta, isso já está estabelecido, está aí e não há nada que eu possa fazer pra mudar isso. E [eu] trouxe a questão: Então você é colonizado? O que é colonização? E uma aluna falou: "Mas vamos pensar a colonização... no Brasil, já não existe mais, porque as pessoas vinham, tiravam nossas coisas e levavam pra metrópole..." [E ela falou] que hoje isso não acontece mais, que hoje na verdade é uma troca, que as pessoas vêm e pegam a nossa música e pegam traços da nossa cultura. Aí, eu falei: "Tudo bem, isso pode ser verdade, mas vamos pensar se há a mesma valorização do outro". Eu falei: "Olha, nós tratamos muito bem os estrangeiros quando eles vêm aqui, de uma maneira geral, nós os admiramos, nós o temos em autoestima... É a mesma coisa quando a gente vai lá? É a mesma coisa quando tem alguém daqui lá? Aí, eles falaram: "Não, não é!" Aí, eu perguntei: "Então vocês não acham que nós somos colonizados ainda?" [depois dessa pergunta, o professor-participante mudou de foco] [Lúcio – SRB1]

Esse relato sugere a tentativa de Lúcio em motivar os/as alunos/as a refletir sobre uma possível *herança colonial*: o status da língua inglesa no mundo contemporâneo. Em termos gerais, poderíamos dizer que, ao focalizar o conceito de *colonização*, que serve de base para

uma série de classificações e injustiças, o professor-participante pode ter tido a intenção de encorajar os/as alunos/as a refletir sobre a produção e reprodução das desigualdades sociais (SILVA, 2007c), tendo como referência o lugar privilegiado de uma língua-cultura perante outras no contexto global.

Ao finalizar as aulas sobre *inglês e globalização*, Lúcio começou a ministrar aulas e atividades críticas a partir da história de um livro literário, visto que o objetivo do seu trabalho de conclusão de curso era investigar se a abordagem de temas críticos por meio de uma obra literária propicia o desenvolvimento comunicativo dos/as alunos/as. Assim, ele decidiu adotar uma adaptação do livro *Brave New World*, de Aldous Huxley, que conta a história de um futuro hipotético onde as pessoas são condicionadas a viver conforme as leis e regras estabelecidas dentro uma sociedade organizada por castas. Nos relatos a seguir, podemos ter uma noção de como esse trabalho foi realizado:

> **[44]** ...quando nós discutimos o livro [...] eu fiz o seguinte: eu pedi pra eles [os alunos] lerem até o capítulo quatro e levei pontos pra eles discutirem em grupos maiores. Eu achei que era melhor dividir a sala em três grupos maiores, né, e dar um tópico pra cada um relacionado ao livro, com perguntas, e as perguntas eram... sobre "sociedade", "religião" e "poder político": como é que [cada um desses temas] era visto e tratado na sociedade do livro e como é que eles achavam, acreditam que era tratado na nossa sociedade, né, e depois era pra confrontar os três [temas]. Qual é a relação entre sociedade, política e religião no Estado, tanto no do livro quanto no nosso? Então, na verdade, não houve uma discussão da sala toda, uma discussão aberta, houve só uma discussão entre os grupos. [Lúcio – SRB3]

> **[45]** E eu coloquei um tópico que era sobre "individualidade", que, na verdade, o tópico da discussão era "incompatibilidade entre verdade e felicidade" no livro, e o tópico que eu lancei foi: As pessoas são felizes? Nossa, porque elas não têm espaço pra ter a individualidade delas, tudo que fossem fazer devia ser em grupo... [...] [No livro] não tem individualidade. E eu falei que quem escolhe é quem está por cima, em cargos maiores, e a menina [uma aluna] falou: "Uai, então tem individualidade, porque, se tem alguém que está escolhendo, alguém tem poder de escolha". E eu falei: "É, mas quem tem poder de escolha é uma minoria, de quem está lá em cima". E ela: "Mas então tem individualidade". Aí, eu percebi que a aluna considera que há individualidade porque ela provavelmente está numa "casta" mais elevada, tem dinheiro e tal. [Mas] o que ela pensa é que, se tem alguém que está escolhendo, então tem individualidade. [Lúcio – SRB3]

> **[46]** ...quando eu fui trabalhar sobre "religião", eu levei perguntas do estilo, qual tipo de preconceito as pessoas religiosas têm contra aquelas que não são e também o contrário; o que é que acontece, como é que a religião pode prejudicar a humanidade, como é que pode ajudar e tal. E eu acho que foi interessante... um aluno falava uma coisa que outro discordava, ou então que ia contra a realidade de um aluno; eles mesmos se rebatiam, e eu achei isso ótimo. [Lúcio – SRB4]

Esses excertos nos permitem inferir que as aulas críticas elaboradas a partir do livro literário relatadas pelo professor-participante seguiram a mesma perspectiva da aula sobre o tema *inglês e globalização*, ou seja, foram aulas mais dialógicas e problematizadoras. Desse

modo, o objetivo de Lúcio parece não ter sido simplesmente inserir um suposto *elemento crítico* (PENNYCOOK, 1999) em suas aulas, nem tampouco impor verdades aos/às alunos/as, mas problematizar questões sociais mais amplas a partir do diálogo (SHOR, 1992). Os relatos em destaque sugerem que a sua principal estratégia pedagógica foi, então, lançar perguntas para que os/as alunos/as refletissem mais criticamente sobre os temas em foco, na expectativa de que eles/as mesmos/as pudessem construir o seu pensamento crítico.

Vemos, assim, que os fragmentos de aulas e atividades críticas relatados por Lúcio [excertos 43, 44, 45 e 46] parecem refletir um dos principais objetivos das pedagogias interculturais (CANDAU, 2008): trazer a figura do *outro* para o centro das discussões. Na aula sobre *inglês e globalização* [excerto 43], por exemplo, ao encorajar os/as alunos/as a refletir sobre os diferentes lugares ocupados por brasileiros/as e por estrangeiros/as falantes de inglês como primeira língua no cenário global, questionando a postura de subserviência dos/as brasileiros/as perante esses/as estrangeiros/as, vejo que o professor-participante tentou não apenas promover um *encontro* (ou seria melhor dizer *confronto*?) entre o *eu* e o *outro*, mas partir desse encontro, marcado por relações assimétricas de poder, para questionar a subalternização e a inferiorização de determinados povos/línguas/culturas, visibilizando modos diferentes de ser e fazendo dialogar "as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito" (WALSH, 2009, p. 25). Algo semelhante poder ser observado na aula sobre *religião* [excerto 46], na qual Lúcio parece não apenas ter aberto espaço para o encontro entre o *eu* e o *outro*, entre o (sujeito) religioso e o (sujeito) não religioso, mas também ter problematizado a crença de que "ser religioso" implica "sempre fazer o bem". Ao mencionar o preconceito que as pessoas religiosas podem ter contra aquelas que não são religiosas, bem como os possíveis efeitos negativos (e não apenas positivos) da religião em âmbito social, entendo que o professor-participante abriu espaço para que os/as alunos/as não apenas olhassem a si mesmos/as a partir do *outro*, mas também colocassem as suas próprias convicções em debate, desafiando, assim, padrões de legitimidade (como "ter uma religião" e/ou "ser cristão/ã") que sustentam a lógica epistêmica ocidental (OLIVEIRA; CANDAU, 2011).

No que se refere aos pressupostos da pedagogia crítica, podemos inferir que as experiências narrativizadas por Lúcio apontam diretamente para a construção do pensamento crítico através do *diálogo*, que, segundo Shor (1992), está no coração da *educação empoderadora*, desestabilizando a autoridade unilateral dos/as professores/as, possibilitando questionar os conhecimentos autorizados e desafiando as relações de poder tanto na sala de

aula como na sociedade mais ampla. Nesse sentido, vemos que os relatos compartilhados pelo professor-participante não apresentam descrições de aulas que se realizam simplesmente por meio da inserção de um *elemento crítico* em aulas de LE/inglês, mas de aulas que se realizam nas conexões entre esse elemento e questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência (PENNYCOOK, 1999).

Aulas/Atividades elaboradas a partir do livro didático

Entendo como *aulas/atividades elaboradas a partir do livro didático* as aulas/atividades que foram baseadas nos conteúdos e atividades do livro *New English File* (livro adotado pelo Centro de Línguas da UFG). Não tendo sido planejadas a partir de *temas críticos*, essas aulas tiveram por objetivo trabalhar criticamente os conteúdos e as atividades do próprio livro didático, de modo que os/as alunos/as tivessem a chance de aprender sistematicamente as estruturas da língua-alvo e, ao mesmo tempo, de exercitar o seu pensamento crítico. Exemplos desse tipo de aula/atividade crítica podem ser observados nos relatos de Marília:

> **[47]** Eu fiz uma atividade [que sugeria um *quiz* sobre os Estados Unidos] de *Brazil Quiz*, aí eles [os alunos] tinham que em grupo fazer um *quiz* sobre o Brasil. E aí eles desenharam [construíram] a imagem estereotipada que eles têm do Brasil, tudo é estereótipo, todo mundo têm estereótipo. Aí, a gente fez isso, discutimos o que é ser brasileiro, aí surgiu dentro disso, surgiu da sala: "Ah, ser brasileiro é o nosso jeitinho, é o jeitinho brasileiro". E eu: "Mas o que é esse jeitinho brasileiro?" Aí, ele [um aluno] chegou e disse: "O jeitinho brasileiro é a malandragem, é um tipo de malandragem". Aí, fomos no dicionário, porque nem eu sabia o que era malandragem em inglês, [e] aí vimos: *double-dealing*. A *double-dealing person* é uma pessoa malandra. Aí, começamos a falar sobre malandragem nessa turma. "O que é? Que falas que dizem que o brasileiro é malandro? O que é uma malandragem tipicamente brasileira?" Aí, começou. E tudo isso em inglês. [Marília – SRB2]

Esse primeiro relato nos possibilita observar como a professora-participante adaptou a atividade sugerida pelo livro didático à realidade dos/as alunos/as (ver a atividade adaptada no Anexo J, Atividade 4), gerando, assim, uma reflexão sobre o que é *ser brasileiro/a* e uma singela problematização do que é o *jeitinho brasileiro*. Já os próximos relatos nos possibilitam observar como ela conseguiu ministrar aulas/atividades críticas a partir do tópico sugerido pelo referido livro:

> **[48]** ...nós trabalhamos com os conceitos de "cultura", discutimos os tipos de cultura: cultura popular, de massa, individualizada e erudita. E assim... aí, eu coloquei fotos do balé clássico, do "Lago dos Cisnes", e aí eles [os alunos] foram falando se era cultura de massa, se era erudita, e depois de definir cada uma, do que seria cada tipo de cultura, os alunos foram... e aí eu já fiz um pouco de transcrição...

> [...] Aí, a primeira figura... aí, eles foram classificando as figuras, aí [uma] aluna falou: "*I'm a Social Science student and one* teórico diz que a partir do momento que nós olhamos pra algo, uma imagem social vem a nossa mente". Aí, ela foi e passou pro português... "tipo, quando eu olho essa figura de balé e acho que isso não é pra mim, porque eu sou da periferia", falou em português... Aí, a Alice [outra aluna], eu mostrei a figura de duas mulheres, também cultura erudita, que eu mostrei a pintura de um quadro do... "A Órfã", que eu esqueci de qual [pintor] que era. Então, uma era uma mulher muito elegante e a outra era uma órfã... aí, a Alice falou assim, a gente estava estudando "rotina" e olha só, eu não perguntei "*what's the routine*...?", nada disso... aí, a Alice falou assim: "*Ah, teacher*, eu acho *that the routine of the second is more difficult because it's more poor and her face is more* assustada". Aí, eu falei assim: "*Do you think she is afraid?*" Aí, ela falou: "*I think so, when you are poor, you are afraid*". Olha que *sentence*: "Quando você é pobre, você tem medo". Nossa, essa frase aqui me deixou sem dormir… Sério! [Marília – SRB3]

Tendo em vista os rumos que essa aula tomou, Marília decidiu, então, ampliar as possibilidades de reflexão a partir do tópico *rotina*:

> **[49]** ...a gente foi trabalhar *routine*, e eu trabalhando, tentando trabalhar as duas coisas [estrutura e criticidade], né? Então, ao mesmo tempo que a gente ia lá trabalhar a precisão das estruturas, de como é a rotina, então *I wake up at*, tem a preposição *at*, falar as horas, aprender a falar as horas, a usar a preposição *at*, aprender a falar os *verb phrases*, que é *I wake up*, *I go to school* etc... só que, ao mesmo tempo, eu falava: "*Ok, let's imagine a routine of a transvestite who dances in a night club*". Aí, eles iam pros grupos e cada um tentava pensar numa rotina pro travesti... uns fizeram sobre *homeless*. E cada um foi montando rotinas dessas pessoas que estão... dos excluídos sociais. E cada um tinha um pensamento diferente, e isso gerava as discussões... [Marília – SRB4]

Nesses relatos, vemos que Marília decidiu adaptar o que ela tinha em mãos (atividades e conteúdos de um livro didático) à realidade dos/as alunos/as. Além disso, vemos que a sua intenção, tal como a de Lúcio [excertos 43, 44, 45 e 46], parece não ter sido impor verdades em sala de aula, mas partir da voz dos/as alunos/as para levantar questões mais amplas sobre os temas abordados (SHOR, 1992).

Em geral, poderíamos inferir que os fragmentos de aulas e atividades críticas relatados pela professora-participante refletem os objetivos das pedagogias interculturais (CANDAU, 2008), já que, de uma forma ou de outra, eles parecem revelar tentativas de estabelecer o diálogo entre diferentes grupos socioculturais e, por conseguinte, de promover a inclusão das diferenças em sala de aula. Exceto no primeiro relato, que sugere uma tentativa de levar os/as alunos/as a refletir sobre uma questão intracultural (o estereótipo do jeitinho brasileiro), vemos que uma das principais intenções de Marília parece ter sido inserir o *outro*, o *diferente*, em suas práticas pedagógicas: no segundo relato [excerto 48], ela apresentou diferentes representações culturais para que os/as alunos/as tentassem refletir sobre as diferentes formas de cultura no mundo social; no terceiro relato [excerto 49], ela procurou levar os/as alunos/as

a pensar nas possíveis rotinas de sujeitos marginalizados. Embora acredite que ela tenha reforçado, muito provavelmente sem querer, o lugar destinado aos/às travestis no mundo social (dançar em casas noturnas), percebo que Marília não estava preocupada em trazer as diferenças para serem celebradas ou mesmo em problematizar, de forma mais aprofundada, a produção e reprodução das diferenças (SILVA, 2007c), mas abrir um espaço dialógico para que os/as alunos/as pensassem sobre as subjetividades do *outro*, isto é, *daquele que não se vê*. É nesse sentido que os relatos compartilhados pela professora-participante remetem a aulas e atividades que, de certa forma, desafiam a *lógica epistêmica ocidental*, visto que focalizam identidades subalternizadas e conhecimentos e formas de vida distintas daquelas que a modernidade ocidental nos apresentou (OLIVEIRA; CANDAU, 2011).

Ao desafiar essa lógica, percebo que as experiências narrativizadas por Marília refletem a ideia de que o conhecimento só se materializa na *criatividade* dos seres humanos (FREIRE, 2005 [1970]), uma vez que elas descrevem aulas e atividades que parecem não ter tido por objetivo *transferir* conhecimentos aos/às alunos/as, mas levá-los/as a *reinventar* os seus conhecimentos por meio da reflexão. Além disso, tais aulas e atividades parecem ter tido como base o *diálogo*, que, segundo Shor (1992), deve estar sempre aberto à intervenção dos/as alunos/as. Corroborando a postura de hooks (1994), entendo que Marília concebe a prática pedagógica crítica como um tipo de pedagogia que permite a todos/as aprender, levando professores/as e alunos/as a compartilhar possibilidades de crescimento intelectual e espiritual. Consoante às teorizações da LA crítica, poderímos, enfim, deduzir que as suas experiências narrativiadas revelam práticas que extrapolam as meras correlações entre *língua* e *sociedade*, fazendo surgir questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade e diferença (PENNYCOOK, 2001).

Entre todos os membros do grupo, apenas Rafael não compartilhou diretamente as suas experiências nas sessões de reflexão colaborativa. Embora tenha ministrado duas aulas críticas no início do semestre, uma sobre *inglês e globalização* (ver o texto utilizado no Anexo J, Atividade 3) e outra sobre *raça e racismo* tendo como referência a vida da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus (ver o texto utilizado nesta aula no Anexo J, Atividade 5), ele não se sentiu à vontade para compartilhar as suas reflexões no grupo. E, como a partir da segunda reunião ele decidiu não mais preparar e conduzir aulas e atividades críticas, o único registro de suas práticas pedagógicas encontrado nas percepções e relatos gerados na segunda fase do estudo diz respeito à sua tentativa de trabalhar criticamente uma atividade do livro didático:

> **[50]** Aí, naquelas atividades extras que tem no final do livro... aí, nessa atividade, só fala de homens. Aí, lá tem a figurinha de dois homens no bar, aí lá tem um balãozinho assim: "*Soccer, soccer, soccer, girl. Soccer, soccer, soccer, girl*". Aí, eu falei assim: "*Don't you think that it's a stereotype?*" Aí, falei assim: "*Women talk about men and fashion, they go shopping, and men talk about soccer and women?*" Aí, eles [os alunos], tipo, balançaram a cabeça, tipo concordando, sabe? Que eu tinha falado: "*It's a stereotype, don't you think*?" Aí, uma menina falou: "Bem, não é SÓ de homem, a gente fala de homem, mas não fala SÓ de homem". [risos] Nessa hora, assim... eu acho que eu ainda posso voltar nessa lição pra problematizar, ler sobre gênero e tal. [Rafael – SRB3]

Esse relato nos permite observar que, embora Rafael tenha tentado problematizar a atividade sugerida pelo livro didático, ele se sentiu despreparado para seguir com a discussão ao perceber que os/as alunos/as corroboravam os mesmos estereótipos de gênero que o livro enfatizava. Tal sentimento parece estar relacionado tanto à sua dificuldade para lidar com o *dissenso* em aulas críticas quanto à sua falta de *conhecimento teórico-acadêmico* sobre questões de *gênero*, como ele mesmo coloca. Por sua vez, essa dificuldade para lidar com o dissenso parece ter uma estreita relação com o seu medo de participar e/ou ter que gerenciar conflitos em sala de aula, já que, como pudemos observar no segundo tema da Parte I deste capítulo, a sua vida pessoal foi (e ainda é) marcada pelo medo do julgamento das pessoas.

No entanto, mesmo não tendo conseguido atingir o seu objetivo, faz-se necessário reconhecer que o fato de Rafael ter percebido o viés notadamente sexista da referida atividade, bem como a sua tentativa de levantar essa questão em sala de aula, já revelam o seu desejo de questionar não apenas o que se ensina, mas também como e por meio de quê se ensina. Esse desejo reflete um dos objetivos mais importantes das pedagogias feministas, que é levar os/as professores/as a problematizar as teorias que orientam o seu trabalho, atentando-se, de modo especial, para como a linguagem carrega e muitas vezes institui o sexismo no ambiente escolar (LOURO, 1997). Desse modo, Rafael parece acreditar que a educação é mais do que fatos e habilidades, podendo contribuir para o empoderamento de homens e mulheres (SHOR, 1992). Além disso, ao reconhecer que a sua intervenção poderia ter ido mais além, o professor-participante demonstra corroborar uma das principais ideias da LA crítica: para implementar uma prática pedagógica crítica no ensino de LE/inglês, não basta inserir um *elemento crítico* nas atividades propostas; é preciso que esse elemento possibilite uma reflexão mais ampla sobre as práticas que ele denota (PENNYCOOK, 2001).

Um olhar sobre os eventos críticos de sala de aula relatados

Os relatos e as percepções geradas na segunda fase do estudo nos permitem observar que a experiência de todos/as os/as professores/as-participantes foi marcada pelo surgimento de *eventos críticos* em sala de aula. Com base no conceito de *momento crítico* de Pennycook (2004c), entendo por *eventos críticos* os momentos que abrem espaço para a problematização de temas críticos diversos. Geralmente, esses eventos partem de comentários e/ou observações feitas por alunos/as e professores/as em qualquer tipo de aula, e por esse motivo não podem ser previstos em um plano de atividades. Ao levantar questões sociais mais amplas, os *eventos críticos* acenam para possibilidades múltiplas de mudança. Os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes evidenciam dois tipos de eventos críticos em sua experiência: *eventos críticos motivados pelos/as alunos/as* e *eventos críticos motivados pelos/as professores/as*. A seguir, apresento uma análise desses dois tipos de eventos críticos.

Eventos críticos motivados pelos/as alunos/as

Entendo por *eventos críticos motivados pelos/as alunos/as* os eventos críticos que partiram de comentários e/ou observações feitas pelos/as alunos/as durante alguma atividade (crítica ou não) proposta pelos/as professores/as. Um exemplo desse tipo de evento crítico pode ser observado no seguinte relato de Rafael, que alega não ter conseguido aproveitar o referido evento para problematizar questões referentes ao tema *sexualidade* em sala de aula:

> **[51]** ...quando os eventos surgem, eu não sei lidar muito bem, como na aula passada, que eu estava trabalhando personalidades que já morreram... aí, eu perguntei se eles [os alunos] conheciam o Heath Ledger... Aí, depois que eu mostrei a foto, um aluno falou: "Ah, eu sei, é o cowboy veadinho..." Aí, a sala inteira riu, e aí nessa hora eu não soube o que fazer, eu não soube o que fazer na hora, sabe? Eu acho que eu ainda preciso muito desse jogo de cintura que vocês têm. Eu não sei ainda lidar com uma coisa puxando da outra. [Rafael – SRB2]

O fato de Rafael não ter conseguido aproveitar o referido evento para problematizar o posicionamento homofóbico do aluno parece decorrer, como ele mesmo coloca, de uma *falta de habilidade* para lidar com os *eventos críticos* de sala de aula, o que pode estar associado tanto à sua falta de conhecimento teórico (acadêmico) sobre questões de *gênero* e *sexualidade* quanto à sua própria insegurança como professor. Além disso, levando em consideração as reflexões compartilhadas na primeira fase da pesquisa, as quais foram analisadas no segundo tema da Parte I deste capítulo, poderíamos inferir que essa suposta falta de habilidade do

professor-participante pode estar relacionada, ainda, ao medo que ele tem de se expor em sala de aula e acabar sendo julgado pelos/as alunos/as, uma vez que o evento crítico relatado aponta diretamente para a sua identidade como homem gay.

Também Marcela parece não ter aproveitado o surgimento de *eventos críticos* para levantar questões mais amplas sobre *sexualidade* em sala de aula:

> **[52]** ...surgiram alguns eventos assim na minha sala de aula também. Eu estava usando *have you ever*, e foi um *warmer* que eu quis fazer com eles [os alunos], e pedi pra eles escreverem três perguntas provocativas, mas não perguntas do tipo: "Você já foi pra Londres?" [...] Aí, um menino virou e falou assim, caiu pra ele uma pergunta assim: *Have you ever had sex in an exotic place?*, alguma coisa assim... Aí, ele: "*Yes, in a hidromassage... with a man*". Aí, todo mundo: "[barulho de susto]". Mas assim, em outros momentos, eu também iria ficar assim... Aí, eu falei só assim: "Hidromassagem é bom, né?" Aí, todo mundo começou a rir, perguntando se tinha sido num motel e tal. E eu, em outros momentos, eu ia abafar a discussão, ia ficar super sem graça, porque, apesar do meu jeito brincalhão, eu ia ficar sem graça. E hoje não. [Marcela – SRB1]

> **[53]** Aí, uma menina [em uma discussão sobre "homossexualidade"] foi e falou assim: "Professora..." Ai, gente, eu fico em tanta situação que eu não sei o que fazer! [risos] Ela disse: "Professora, se o homossexualismo fosse correto, Deus não teria criado Adão e Eva, ele teria criado Adão e João e Eva e fulana". A única coisa que eu falei foi: "Essa é a sua opinião e eu respeito. Não quer dizer que eu concorde". Nossa! Aí, virou um alvoroço na sala, todo mundo queria falar, todo mundo queria falar, e o povo descendo a lenha nelas. Em inglês, tudo em inglês, eu não permito eles falarem em português nada, nada, nada... E assim, nossa, meu Deus, as meninas evangélicas ficavam desesperadas pra falar, só que aí essa barreira da língua às vezes... E toda vez que elas falavam assim... elas falavam: "*The holy Bible... In the holy Bible... In the holy Bible*..." Aí, no final da aula, eu falei: "Olha, gente, vamos evitar... a discussão foi muito boa hoje, [mas] vamos evitar tópicos religiosos". [Marcela – SRB2]

O primeiro relato nos leva a perceber que a professora-participante entende por *evento crítico* não exatamente um momento que pode abrir espaço para novas reflexões (PENNYCOOK, 2004c), mas um momento em que algo *polêmico* é trazido à tona pelos/as alunos/as. Tendo essa concepção em mente, vemos que ela simplesmente respondeu de modo natural à fala do seu aluno, que, ao relatar que já havia tido a experiência de fazer sexo em uma banheira de hidromassagem com um homem, revelou a todos/as a sua identidade sexual. Assim como os fragmentos de aulas e atividades críticas que ela relatou no decorrer do semestre, esses eventos parecem remeter a um tipo de *celebração da diversidade* (SILVA, 2007c), e não à problematização de questões sociais mais amplas (PENNYCOOK, 1999, 2001) em sala de aula. Já o segundo relato nos permite deduzir que Marcela tentou neutralizar o *evento crítico* motivado por uma aluna evangélica. Diferentemente de Rafael [excerto 51], essa tentativa parece decorrer não de uma suposta *falta de habilidade* para lidar com as questões trazidas pelo referido evento, mas de uma dificuldade para lidar com os *conflitos* que

ele desencadeou em sala de aula, conflitos esses que refletem a identidade religiosa das duas alunas envolvidas. Em termos pedagógicos, talvez tenha faltado à professora-participante uma postura mais intercultural, no sentido de compreender o outro (as alunas evangélicas) e de estabelecer um diálogo a partir das suas diferenças socioculturais (CANDAU, 2008).

Outros exemplos de *eventos críticos motivados pelos/as alunos/as* podem ser observados na experiência de Júnior:

> **[54]** Ontem, eu ia dar "partes do corpo humano". Aí, o livro trata de quadros de pintores famosos, e lá pedia pra diferenciar *an artist* de *a painter* parece... e eu comecei com isso. E aí, eu não sei por que cargas d'água... Aí, eles [os alunos] falaram que era "natural", e foi isso que me incomodou, que ser *an artist* era [algo] natural. Aí, eu perguntei: "Uma bailarina é uma coisa natural?" E eles: "É!" Aí, eu falei: "Então a pessoa nasce bailarina?" E eles: "Nasce!" Aí, eu fui e falei assim: "Uma africana pode ser uma bailarina?" E eles: "Não!" Aí, eu falei: "Por que é que não pode ser?" [...] E eles foram falando... "Porque elas não têm essa cultura, *teacher*. A cultura deles [pessoas negras] é dançar outras coisas". Aí, eu falei assim: "Então é cultural?" Aí, eles falaram assim: "É... Hum..." [...] Aí, eu fui e falei assim: "Me fala... esse *Bolshoi*... vocês já viram alguma bailarina negra famosa?" E eles: "Não!" E eu falei: "Por que não?" E eles: "Ah, *teacher*, por causa... por causa..." E eu: "Por causa da cor da pele?" E eles: "É, *teacher*, assim... porque os negros... não querem". Aí, eu fui e falei assim: "Então, vamos pensar: Quantos nadadores negros a gente tem? Por que a gente não vê negros [na natação]?" E o plano era só livro. Aí, eles falaram: "Ah, *teacher*, é porque os negros têm mais resistência pra corridas" [...] Aí, eu falei: "Vamos comparar um maratonista com um nadador... o maratonista precisa do quê pra ele correr?" E eles: "Ah, ele precisa do tênis". Aí, eu falei: "E o nadador, precisa do quê? De uma piscina. Hum... então quer dizer que correr é mais fácil, né?!" Eu posso correr ali no campus, eu posso correr em qualquer lugar. E aí eu falei: "E o nadador, tem que fazer o quê? Tem que treinar muuuuito tempo. Ele tem que treinar muito tempo na piscina... E o que é que ele não pode fazer? Trabalhar! Então, se ele não pode trabalhar, ele precisa de alguém pra sustentar [ele]... E ele tem?". E eles: "Ah, não tem". E eu falei: "Então é por isso!" [Júnior – SRB2]

> **[55]** ...estava discutindo "raça", né? Aí, o aluno falou assim: "*Ah, teacher, I am*... como que fala 'vira-lata'?" Eu fingi que eu não tinha ouvido o que ele falou. Aí, ele perguntou de novo: "Como é que fala 'vira-lata' em inglês?". E aí eu falei que não sabia, [e] ele falou: "Eu sou vira-lata". Aí, duas alunas ficaram super nervosas com isso... irritadas! [...] ...aí, ontem ele foi no DICIONÁRIO, ele teve a PACHORRA de ir no dicionário e ver como que falava 'vira-lata' pra falar na aula de ontem, que era *underdog*. Aí, ele foi e falou assim: "*I am an underdog*", e todo mundo riu, ele riu. E eu fui e falei assim: "Se você se considera como um *underdog*, você está considerando outros como *underdog*, porque, se outros se assemelham com você, você também está chamando eles de *underdog*. E isso não tem graça. Isso não tem graça nenhuma!" O aluno é pardo... "Isso não tem graça nenhuma". E eu falei com essa cara [séria]. [Júnior – SRB4]

No primeiro excerto, vemos que Júnior partiu da fala dos/as alunos/as para levantar questões acerca de um tema crítico, no caso, *raça/racismo* (ver a atividade relacionada a esse evento crítico no Anexo J, Atividade 6). Nesse sentido, a estratégia utilizada para desconstruir a ideia de que *ser artista é algo natural* parece ter sido lançar perguntas provocativas à turma, levando os/as alunos/as a refletir sobre as limitações sócio-historicamente impostas às pessoas

negras. Já no que se refere ao segundo relato, embora o professor-participante tenha tentado neutralizar o *evento crítico* relatado, vemos que ele teve que tomar uma posição diante do grupo. Em princípio, poderíamos assumir que essa posição foi um tanto impositiva, já que ela não deu espaço para que o referido aluno compartilhasse o/a motivo/s que o levaram a se ver como "vira-lata". Entretanto, ao considerarmos os efeitos hegemônicos do racismo na sociedade brasileira (GOMES, 2003a), somos levados/as a questionar: Será que Júnior foi mesmo impositivo? Ou será que ele simplesmente não abriu espaço para a perpetuação de um preconceito, tentando mostrar para o aluno a força racializadora impregnada no termo "vira-lata"? Podemos de fato dizer que ele não foi um professor crítico ao tomar essa posição?

Em alusão a Gomes (2003b), vejo que a postura do professor-participante parece refletir os pressupostos das pedagogias antirracistas, já que a sua prática, no que diz respeito aos relatos em destaque, parecer estar voltada para a desconstrução do racismo no contexto pedagógico; ele parece acreditar que é função dos/as professores/as adotar posturas que operem a favor de uma transformação na dinâmica racial da sala de aula e da sociedade mais ampla. Dessa forma, poderíamos inferir que o seu posicionamento reflete não exatamente uma tentativa de oprimir os/as alunos/as, mas uma tentativa de motivá-los/as a refletir sobre como as práticas racistas são reiteradas via linguagem. Além disso, com base nas experiências que ele compartilhou na primeira fase da pesquisa, as quais foram analisadas no segundo tema da Parte I deste capítulo, podemos deduzir que a sua postura reflete um desejo pessoal de lutar contra os discursos e práticas que sempre tentaram marginalizar o seu próprio corpo. Tal fato sugere que, como professores/as, os nossos dizeres são sempre situados, refletindo discursos que revelam os nossos lugares no mundo social (MOITA LOPES, 2003).

O surgimento de *eventos críticos motivados pelos/as alunos/as* também marcou a experiência narrativizada por Marília:

> **[56]** ...eu estava dando aula no Inglês 2, falando sobre isso, adjetivos, características etc., e eu comecei, no *warmer*, pedindo pra eles [os alunos] escreverem o nome de um artista ou de um personagem, *Batman*, *Spiderman*... aí, eles tinham que explicar por que eles escolheram aquele [personagem] e o que eles tinham de semelhante com aquela identidade. Só que eu não falei "identidade", essa palavra séria. [...] Aí, chegou numa menina e ela falou que ela era a superpoderosa, a Docinho, a de rosa. "*Ah, because I am delicated, I dress pink...*" E aí ela foi pro português, e a [voz] dela estava toda tremida... "Mas um dia, professora, eu fui atacada, um cara me atacou na porta da minha casa, e ele queria me estuprar. Depois, eu descobri que ele era estuprador, e eu bati tanto nele... Eu saí muito machucada, mas eu furei a perna dele com um cabo de vassoura". Aí, eu [pensei]: "Gente, o que eu faço agora com essa aula? E agora?" Eu pensei: "Jesus Cristo, pra onde eu vou agora? Ela vai terminar de contar e eu não sei o que eu faço". [Marília – SRB2]

Apesar de ter tido dificuldade para encontrar uma forma de lidar com o *evento crítico* relatado, Marília, diferentemente de Marcela [excertos 53] e Júnior [excerto 55], não tentou ocultá-lo e/ou neutralizá-lo, mas partir dele para promover uma reflexão sobre *relações de gênero* no grupo, ação essa que pode ser observada no seguinte relato:

> **[57]** Aí, eu peguei e falei assim: "Então, *people*, olha só... a Lilian... Você acha certo reagir a assalto?" E ela: "Eu acho, sim, se você acha que há em você essa possibilidade, por que a gente não pode reagir?" Aí, ela falou: "Por que a mulher tem que apanhar?" Aí, eu fui pro quadro, ela foi falando e eu coloquei assim... "*men X women*". Aí, eu voltei pro inglês e falei: "*People, look to the board! We have here, 'men X woman'... what does this remind you?*" Aí, eu fiz um *brainstorm*. Aí, no meio da aula... porque, segundo o que a gente aprende na metodologia, você vem pro começo, depois transforma aquilo, pega aquilo e apresenta, e depois vai pro texto, tem a produção oral e acabou. E essa aula... não tem... é tudo uma zona. [risos] Aí, a primeira palavra: *violence*. Aí, depois veio: "*family, Maria da Penha Law*", e foram saindo as coisas. E aí, eu estava no final, no meio do furacão, eu fui e falei assim: "*Ok, people, for next class I want you to think about a story of violence that involves men and women, but it can be about a woman suffering or making the violence*". Aí, eu falei: "*A Lilian , do you think she suffered or made the violence?* O que aconteceu? Ela foi agredida ou ela agrediu?" Aí, uma menina falou: "A mulher só agride se for em autodefesa". Aí, eu perguntei: "O homem só ataca e a mulher só se defende, é isso?" Tudo em inglês! "*So, men attack and women just defend?!*" [Marília – SRB2]

Esse relato nos leva a perceber que a atitude de Marília diante do *evento crítico* motivado pela aluna Lilian foi justamente elaborar questões (perguntas) críticas a partir dele, de modo que os/as demais alunos/as se sentissem instigados/as a tomar parte na discussão. Outro ponto que, a meu ver, merece destaque, é o fato de que, para lidar com o referido evento, a professora-participante teve que se desprender da concepção técnica de ensino, visto que ela não supria as suas necessidades naquele momento. Ao dizer que "é tudo uma zona", penso que ela não pretendeu caracterizar a sua aula como "desorganizada", como pode parecer em princípio, mas afirmar a *natureza transgressiva* da postura crítica em aulas de LE (URZÊDA-FREITAS, 2011). Em outras palavras, acredito que ela pretendeu afirmar que, para conduzir aulas críticas de LE e, sobretudo, para lidar com os *eventos críticos* de sala de aula, é preciso *transgredir* (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006) e/ou *desaprender* (FABRICIO, 2006) muitas das regras que aprendemos em nossa formação inicial.

Neste caso, mais especificamente, vemos que, para conduzir a referida aula partindo do evento crítico relatado, a professora-participante teve que se valer de reflexões e ações que dialogam com os pressupostos feministas, uma vez que ele trazia consigo uma importante questão de *gênero*: a violência física sofrida pelas mulheres. Nessa perspectiva, poderíamos assumir que a experiência narrativizada por Marília reflete duas características das pedagogias feministas: *tomada de consciência e transformação* social, e *valorização das experiências de*

vida (CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009). A primeira, que remete ao "empoderamento dos indivíduos em um projeto mais amplo de mudança social" (CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009, p. 4), pode ser observada no fato de que, ao explorar a referida questão de *gênero* em sala de aula, a professora-participante parece ter tido por objetivo empoderar os/as seus/suas alunos/as através de uma reflexão sobre a violência física sofrida pelas mulheres na sociedade. Já a segunda característica, que remete ao reconhecimento "[das] formas pessoais, comunais e subjetivas de saber como formas legítimas de questionamento e de produção de conhecimento" (CRABTREE; SAPP; LICONA, 2009, p. 4), pode ser observada no fato de que, ao abordar uma questão de gênero a partir da experiência pessoal relatada por uma aluna, Marília rompeu com a ideia de educação como processo objetivo e descorporificado, valorizando os aspectos subjetivos e corporificados que perpassam o contexto pedagógico (HOOKS, 1994, 2010).

Uma atitude similar pode ser observada em outro de seus relatos:

> **[58]** ...hoje, por exemplo, tinha um aluno fazendo uma pergunta com *can*, né, aí eu expliquei, dei dois exemplos de *can as ability* e *can as possibility*, e aí um aluno fez uma pergunta pro outro, tinha que fazer as perguntas e depois a gente trocava as perguntas, e eles tinham que entrevistar outra pessoa com perguntas que outra pessoa fez, assim, [uma atividade] extremamente grupo, extremamente colaborativa. E aí um menino perguntou pro Aldo, que é um aluno de quinze anos: "*Can you ever*..." Olha usando o *ever*, achei o máximo, porque eu nunca expliquei, eu falo, né... mas eu nunca pus no quadro e falei *uso de 'ever'*. Aí, ele: "*Can you ever have a homosexual friend?*" Aí, o aluno falou: "*No*". Aí, eu que perguntei: "*Why? Why not?*" E ele: "*Because I don't like... I think homosexual people are* 'exagerados'". Ele falou em português… "e eu não gosto de muita intimidade, porque os homossexuais têm essa coisa que eles querem ser íntimos da gente". E aí eu perguntei: "Mas você acha que todo homossexual é assim?" Aí, ele já referiu à aula anterior: "Não, como na aula passada..." Tudo em inglês... "Como na aula passada, eu sei que é um estereótipo, porque eu tenho estereótipos, eu só não vou praticar uma violência contra o homossexual, mas eu acho que eu estou no meu direito de não querer..." Aí, eu me peguei nesse ponto... "Ou não, *teacher*? *Or not?*" Aí, ele perguntou: "Ou eu não tenho esse direito?" E eu falei: "*Yes, I think you have the right to like or not like*". Aí, eu peguei e passei pro português e falei: "Como a gente falou na aula passada, não é possível a gente não trazer estereótipos. A questão é o que a gente faz com eles, como que a gente responde a esses estereótipos que a gente tem, de que maneira que eu respondo a eles, de que maneira que eu respondo às pessoas que se encaixam nos meus estereótipos..." Aí, eles ficaram assim... [Marília – SRB3]

Os relatos de Marília [excertos 56, 57 e 58] nos permitem observar que, embora ela não tenha tentado ocultar e/ou neutralizar os *eventos críticos* motivados por seus/suas alunos/as, levando-os/as a refletir sobre os temas que foram trazidos à tona, as suas ações, ao mesmo tempo em que apontam para uma problematização de questões sociais mais amplas, acenam para o reforço de alguns discursos hegemônicos que permeiam as relações de *gênero*

e *sexualidade* no mundo social. No *evento crítico* motivado pela aluna Lilian [excertos 56 e 57], por exemplo, ao mesmo tempo em que a professora-participante pode ter aberto espaço para uma reflexão sobre as *relações de gênero* no grupo, ela pode ter reforçado as diferenças que são comumente utilizadas para distinguir homens e mulheres na sociedade (quando registrou a dicotomia "homem X mulher" no quadro). Além disso, ao abrir espaço para que os/as alunos/as, com base na história compartilhada pela colega, considerassem a possibilidade de ela ter praticado a violência contra o homem que tentou violentá-la, a professora-participante pode ter aberto espaço não apenas para que os/as alunos/as problematizassem uma concepção essencialista de mulher (a mulher pacificadora), mas também para que eles/as enxergassem a mulher que foi atacada e que respondeu ao ataque como agressora. Já no *evento crítico* motivado pelo aluno Aldo [excerto 58], vemos que a tentativa de Marília em promover o diálogo pode ter, de certa forma, legitimado a postura notadamente preconceituosa e homofóbica do referido aluno, ao invés de ter apresentado subsídios que o levassem à dúvida e/ou à incerteza (LOURO, 2004). A meu ver, essas possibilidades mostram que as atitudes tomadas pelos/as professores/as em sala de aula, especialmente quando estão diante de *eventos críticos* (inesperados), independem de suas intenções, podendo tanto gerar resultados contra-hegemônicos quanto reiterar discursos que corroboram a desigualdade e a dependência. Em todo caso, faz-se necessário reconhecer que Marília caminha na direção de uma prática mais reflexiva, já que os seus relatos apontam para o questionamento dos valores imbricados em suas ações pedagógicas (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Eventos críticos motivados pelos/as professores/as

Entendo por *eventos críticos motivados pelos/as professores/as* os eventos críticos que partiram de comentários e/ou observações feitas pelos/as próprios/as professores/as durante algumas atividades (crítica ou não) propostas. Um exemplo desse tipo de evento crítico pode ser observado na experiência narrativizada por Rafael:

> **[59]** Com relação a eventos críticos... teve uma aula que não foi planejado, não era uma aula crítica, assim, planejada criticamente desde o início, mas surgiu um evento crítico, que foi quando os alunos se apresentaram. Primeiro, eles faziam entre eles, as perguntas, e depois eles tinham que apresentar o colega pra sala. E um aluno estava apresentando o outro colega, os dois do sexo masculino, e o tempo todo ele usando as marcas do feminino. Aí, um deles falou assim: "*He has a husband*". Aí, nessa hora, eu falei: "*He has a husband or a wife?*" Aí, eu me senti, assim, dentro da norma, né? Tipo, você espera que as pessoas respondam de uma forma. Mas aí fica aquela questão, né: você deve [perguntar] ou não? Foi um impasse, eu me senti meio

> que num impasse, mas depois que eu [perguntei] "*husband or wife?*", aí eu falei: "*Sorry, maybe [he] has a husband, I don't know*". Eu tentei corrigir a situação. [Rafael – SRB1]

Nesse relato, vemos que o *evento crítico* motivado por Rafael o levou a refletir sobre a sua própria postura heteronormativa perante os/as alunos/as. Entretanto, vemos também que o professor-participante, talvez por insegurança e/ou falta de conhecimento teórico-acadêmico, não aproveitou essa reflexão para problematizar o tema *sexualidade* em aulas posteriores, tal como sugerem as pedagogias queer (LOURO, 2004).

Por sua vez, Júnior relata um *evento crítico* que ele próprio motivou e que, segundo ele mesmo coloca, pode ter cumprido objetivos contrários à proposta contra-hegemônica do ensino crítico de LE:

> **[60]** Eu estava explicando alguma coisa sobre sexualidade e eles [os alunos] não sabiam o que era *straight*. Daí, eu estava explicando o que era. Eu mostrei a linha e escrevi no quadro: "*Straight is good and gay is bad*, não é?" E eu deixei... Daí, eu brinquei que se o *straight* era o hetero, o gay era o *curved*. Eu brinquei, né?! Aí, o Lael [aluno da Letras], inconveniente, ficou lá na porta fazendo macaquinho, e eu falei: "*That is my friend. He's curved*". E eu acho que eu não deveria ter feito isso. E todo mundo riu. Eu não deveria ter feito, mas eu sou tão impulsivo... Eu me senti mal. Na hora, eu percebi que eu não deveria ter feito [isso]. Todo mundo riu e a fala que eu usei foi jocosa mesmo. E eu falo: "Não tem graça!" E eu acabei munindo eles com... tipo assim, a tratar a sexualidade como uma coisa risível ainda. [Júnior – SRB1]

Ao refletir sobre o *evento crítico* que ele próprio motivou em sala de aula, Júnior conclui que, ao invés de incentivar os/as alunos/as a compreender a *sexualidade* como um tema sério e que precisa ser debatido, ele os/as incentivou a compreendê-la como algo "jocoso". Neste ponto, considero importante perceber que a referida ação do professor-participante vai de encontro aos pressupostos tanto da pedagogia crítica (SHOR, 1992; HOOKS, 1994) quanto da LA crítica (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001), os quais acenam para a necessidade de promover debates problematizadores que operem diretamente na desestabilização de discursos que promovem desigualdade e dependência no mundo social.

É também na experiência narrativizada por Júnior que podemos observar um exemplo de como os *eventos críticos motivados pelos/as professores/as* podem colocá-los em situações críticas:

> **[61]** ...os eventos não surgem à toa também... como você dá margem pra um aluno pra discussão de um evento crítico em sala de aula, você dá margem pro aluno te perguntar sobre o SEU evento crítico. Se você coloca o aluno no paredão, você dá margem pro aluno te colocar no paredão também. E foi o que aconteceu comigo. [...] Por exemplo, [eu] coloquei uma garrafa, né, uma garrafa... eu fiz um círculo com os alunos e a garrafa rodava, aí pra quem apontava a garrafa, respondia a pergunta, e

> [quem estava no] fundo [da] garrafa fazia uma pergunta. E, como a gente estava vendo passado, eu coloquei *who, which, when* e eles tinham que fazer a pergunta no passado, e as [perguntas] não poderiam ser *silly questions*... Aí, né, rodou a garrafa e parou em mim, né, e a aluna falou: "Eu tenho uma pergunta". E ela falou assim: "*Teacher, why did you go to Parada Gay?*" Aí, eu fui e coloquei no quadro: "*Gay Pride Parade*". E a pergunta era esta: "*Why did you go to the Gay Pride Parade?*" E eu falei: "*Gay Pride Parade*" [repetindo com os alunos]. "Agora, vamos rodar a garrafa de novo". E a aluna falou: "Não, responde a pergunta". Eu ia rodar a garrafa de novo. [risos] E eu falei: "Ai, gente, eu estava lá em São Paulo e aí me falaram assim, que ia ter a Parada Gay, e eu pensei, é um evento tão grande, né, então vamos ver a Parada Gay". [risos] E ela: "Ah não, *teacher*..." E eu: "Não, gente, eu fui *because I wanted to see many people together for the same reason*, *etc*"… Aí, tipo assim, aquele evento foi assim… pra aqueles que ainda restavam dúvidas [risos], agora já não tinham dúvidas mais, entendeu? [Júnior – SRB4]

Algo semelhante pode ser observado na experiência narrativizada por Marcela, que, ao suscitar perguntas sobre quem é ou pode ser considerado/a atraente, colocou-se em uma situação desconfortável diante dos/as alunos/as:

> **[62]** Nessa coisa de estereótipo, aí o menino, ele faz Ciências Sociais, o Ivan... E assim, ele gosta de mim, eu já vi isso, mas nesse dia ele estava de TPM, sei lá. O que aconteceu? Eu perguntei [seguindo uma atividade do livro didático] o que ele achava *unattractive*, que tipo de mulher que não atrairia ele, porque ele já havia dado indícios que gostava de mulher. Daí, ele disse que era "paty". E daí eu perguntei o que era "paty", qual era a concepção dele, e ele disse que era alguém que ficava no shopping passeando o dia inteiro, gastando dinheiro, não sei o quê... Aí, eu falei: "Então um senhor que fica o dia inteiro gastando o dinheiro que ele ganhou no trabalho dele, ele é paty?" E ele: "Não". Eu acho que eu instiguei, assim, de maneira errada. Aí, eu falei assim: "Você pode dar um exemplo, assim, aqui na sala, de alguém paty?" E ele virou e falou assim: "Você". [Marcela – SRB3]

Tais relatos nos possibilitam observar que Júnior [excerto 61] e Marcela [excerto 62] protagonizaram situações bastante semelhantes no que se refere à exposição dos/as professores/as em sala de aula. Enquanto Júnior foi abordado por uma pergunta que, de certa forma, apontava para o desvelamento de sua identidade gay, Marcela teve que se confrontar com a imagem de menina paty, imagem essa que, como pudemos observar no segundo tema da Parte I deste capítulo, ela vem há muito tempo tentando desconstruir dentro e fora da sala de aula. Ambas as situações oferecem, em meu ponto de vista, subsídios para refletirmos sobre a natureza corporificada do trabalho docente, isto é, sobre como os/as professores/as, ao adentrarem a sala de aula, não deixam os seus corpos do lado de fora, adotando posturas que de algum modo revelam essa presença corporificada (HOOKS, 1994, 2010).

Não obstante os relatos de Júnior e Marcela nos permitirem observar como os/as professores/as, ao motivarem *eventos críticos* em aulas de LE, podem se colocar em situações críticas perante os/as alunos/as, é nas experiências narrativizadas de Lúcio que essa possibilidade se torna ainda mais contundente. A seguir, o professor-participante descreve o

surgimento do *evento crítico* que ele próprio motivou em uma de suas aulas sobre o livro *Brave New World*:

> **[63]** No dia que eu levei a discussão sobre "amor", eu queria que eles [os alunos] falassem pegando coisas do livro, né, eu queria que eles falassem sobre como eles entendiam o amor... Só que a conversa tomou um rumo diferente, que foi... Tomou um rumo, não. Eu acho que EU dei um rumo pra conversa com a minha pergunta. Um aluno foi falar sobre o momento em que ele terminou com a namorada dele, que ele sofreu por amor, que ela do nada terminou com ele. Só que, antes de dizer *girlfriend*, ele falou *boyfriend*. Aí, eu falei assim: "*What did you say?*" Aí, ele falou *girlfriend*. Aí, depois, em vez de falar *she*, ele falou *he*, e na hora que ele falou *he*, todo mundo riu, né? Aí, depois disso, eu esperei ele terminar o discurso dele e falei: "Por que vocês riram quando ele falou *he*?" Aí, um aluno falou assim: "Uai, porque a gente espera que ele seja normal". Aí, eu falei: "Tá, e o que é ser normal?" E nisso eu já fiquei assim, porque eu sabia que alguém ia soltar uma conversa desse jeito. E eu falei "gente, eu não posso entrar nesse negócio, mas eu vou entrar, eu não vou dar conta, não", e soltei a pergunta: "Tá, então o que é ser normal?" E ele: "Uai, ele é homem, a gente espera que ele goste de mulher". E eu: "Por quê?" E ele: "Porque isso é natural, é comum". Aí, eu falei: "Tá, então eu sou homossexual, e o que é que eu sou, então?" Aí, eu fui e escrevi no quadro: "*Abnormal?* É isso que eu sou?" Aí, o aluno falou: "Não, *teacher*, não é isso que eu estou querendo dizer". Aí, eu falei: "Então tá, o que você está querendo dizer?" E ele: "Não, é comum ser homossexual, mas não é natural". E eu perguntei: "Então tá, o que é que eu sou, então? Se eu não sou normal, eu sou *abnormal*, *abnormality*... ou, então, *not natural*... então, o que é que é isso? O que é que eu sou, gente?" Aí... aí eu joguei, eu fui e, tipo, eu estava nervoso, claro... [Lúcio – SRB4]

Esse relato nos possibilita inferir que Lúcio decidiu motivar um *evento crítico* na referida aula talvez porque ele percebeu que aquele poderia ser um *momento de mudança* (PENNYCOOK, 2004c). Além disso, considerando as experiências que ele compartilhou na primeira fase do estudo, as quais foram analisadas no segundo tema da Parte I deste capítulo, poderíamos assumir, também, que a sua decisão de lançar perguntas provocativas aos/as alunos/as, inclusive colocando-se em evidência na discussão, pode ter sido motivada pelo seu desejo de desarticular os discursos que sempre tentaram marginalizar o seu corpo, as suas formas de *ser e estar no mundo* (LOURO, 2004).

Considerando o surgimento desse *evento crítico*, Lúcio decidiu, então, colocar o tema *sexualidade e preconceito* em debate:

> **[64]** Aí, eu fui e falei assim: "Tá gente, o Hélio está falando que eu não sou normal, então o que é que eu sou?" Aí, um deles [dos alunos], dos que estavam contra o aluno [Hélio], foi e falou assim: "*A freak*". E eu falei: "Exatamente. É isso que a gente pensa sobre os homossexuais: que são... *freak!*". E o que mais?" E um aluno falou: "*Monsters*". E eu disse: "Isso! O que é que os homossexuais são? *Monsters*! [...] E eu falei: "O que vocês acham, gente? Que tipo de comentário é esse?" Aí, um aluno foi e falou: "*Prejudice*". Aí, eu: "Ah, ok, preconceito... e preconceito é bom?" Aí, uma aluna da Psicologia falou que não, que preconceito não era bom, que isso era um atentado VIOLENTO à individualidade de cada pessoa, que cada pessoa tinha que escolher ser o que era e que ninguém tinha que rir ou falar que é comum, que não é comum, que não é normal. Ela disse: "É normal, porque tem uma pessoa

> aqui do meu lado que está vivendo isso, entendeu? Então, é normal, ela está vivendo". [...] Aí, uma aluna: "Ah, mas eu fiz uma pesquisa que fala que 99% das pessoas têm preconceito. Todo mundo tem um tipo preconceito!" Aí, um aluno: "É, professor, nós fizemos uma pesquisa numa escola e deu que 99% dos alunos têm algum tipo de preconceito". Aí, eu: "Ok, então vocês estão me falando que todo mundo tem preconceito, então é normal ter preconceito? Lembra a nossa discussão sobre "religião" [na aula anterior], sobre os preconceitos e tal? A gente viu o que o preconceito leva à humanidade, né? Então, é matar milhares [de pessoas] por causa de fé, por ser diferente. Ah, ele é diferente de mim, então não quero e ele vai ter que morrer. Deus mandou que ele morresse. E o que é isso? É preconceito contra o diferente. O que vocês acham? O preconceito é bom pra humanidade?" Aí, todo mundo falou: "Não!" E eu: "Então, o que a gente tem que fazer com o preconceito? Tratá-lo dizendo 'não, isso é normal, todo mundo tem'?" E eles: "Não". [Lúcio – SRB4]

Apoiando-se nas opiniões compartilhadas pelos/as seus/suas alunos/as acerca do que é *ser normal* e da postura que devemos adotar diante do preconceito, o professor-participante decidiu voltar-se novamente para o aluno Hélio:

> **[65]** Aí, o aluno, o Hélio, foi e falou: [...] "se você andar com um homossexual, as pessoas vão achar que você é homossexual também". Aí, eu falei: "Ok, você tem amigos homossexuais?" E ele: "Não". E eu: "Por quê?" E ele: "Porque eu não quero que as pessoas achem que eu sou homossexual". Aí, eu falei: "E você é homossexual?" E ele: "*Of course not!*" Esse "OF COURSE"... tipo assim..." Aí, eu escrevi no quadro: "Você não gostaria que as pessoas te chamassem de homossexual?" E ele: "É, de jeito nenhum!" Aí, eu: "*Are you a poet?*" E ele: "Não" Aí, eu: "*Would you mind if people started calling you 'the poet'?*" E ele: "*No*". E eu: "*Ok, why?*" Aí, ele falou: "*Because 'poet' is something normal*". Aí, eu escrevi *poet* no quadro e joguei pra turma: "Gente, o que é isso aqui? O que está acontecendo aqui?" E os alunos: "Preconceito!" E ele: "Não, eu não sou preconceituoso!" Aí, eu falei assim: "*Are you sure? What do you think, guys, is it not prejudice against homosexuals?*" Aí, ele: "*Ok, maybe I'm a little prejudiced*". Aí, eu falei: "Ok, eu acho que você deveria pensar nisso, pensar sobre isso". [Lúcio – SRB4]

Para finalizar a discussão, Lúcio retomou algumas questões abordadas em aulas anteriores, ação essa que parece ter tido a intenção de levar o aluno Hélio a refletir sobre a sua postura notadamente preconceituosa:

> **[66]** Aí, eu comecei a falar... "E o que a gente está fazendo? Isso aconteceu lá com a religião, como a gente viu das Cruzadas da Igreja Católica... [...] É a mesma coisa! Lembra do que Hitler fez, lá no holocausto, que ele matou seis milhões de judeus? Por que ele fez isso? Porque ele achava que os judeus eram inferiores, eram minoria na Alemanha. E o que ele fez? Era feio, tinha nariz grande, e o que ele começou a fazer? Matar! Matou todo mundo: pá, pá, pá [barulho de tiro]". Aí, na hora que eu falei isso do matar, eles silenciaram, ficou todo mundo em silêncio. Aí, eu falei: "E sabe o que vocês estão fazendo hoje? A mesma coisa. Vocês só não saem matando as pessoas... porque vocês não têm uma arma pra matar e não tem um poder pra matar e sair impune, porque, se vocês tivessem, vocês sairiam matando todos os homossexuais. É isso que vocês fariam". Aí, o aluno-chave, que é o Hélio, ele ficou calado. Aí, ele não falou mais nada. [Lúcio – SRB4]

Os relatos de Lúcio [excertos 63, 64, 65 e 66] nos permitem observar, então, que, diferentemente dos/as outros/as professores/as-participantes que motivaram *eventos críticos* em suas respectivas aulas, ele aproveitou o surgimento do referido evento para problematizar o tema que ele trazia à tona. Consequentemente, a sua aula sobre *amor* parece ter se convertido em uma aula sobre *sexualidade e preconceito*, algo que não estava previsto em seu planejamento. Na realidade, o que ele parece ter percebido, no exato instante do evento, foi que aquela poderia ser uma boa oportunidade para promover mudanças (PENNYCOOK, 2004c). E foi exatamente isto que, a meu ver, ele tentou buscar em sua aula: a mudança. Todavia, neste caso, trata-se de uma mudança mais *localizada*, que faça valer a voz e os direitos de um grupo ao qual ele próprio pertence. Embora a experiência narrativizada por Lúcio nos leve a perceber que ele ficou nervoso diante do posicionamento homofóbico de seu aluno (e ele próprio afirma isso no final do excerto 63), o que pode ter impedido a participação ativa de mais alunos/as na discussão proposta, vemos que a sua postura reflete um dos principais objetivos das pedagogias queer: encorajar os/as alunos/as a questionar não apenas a polarização heterossexual/homossexual, mas também a heteronormatividade e os motivos e consequências da homofobia (LOURO, 2004). Tal como essa autora sugere, Lúcio parece entender que é preciso "desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados" (p. 49), entendimento esse que pode tê-lo encorajado a promover "uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento" (p. 64).

Reflexões durante a experiência: foco nos aspectos, ressalvas e entraves

As percepções e os relatos gerados na segunda fase do estudo nos permitem identificar alguns aspectos, ressalvas e entraves da experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE/inglês. A seguir, analiso esses aspectos, ressalvas e entraves.

Aspectos do ensino crítico de LE/inglês

O primeiro aspecto presente nos relatos e percepções analisados aparece na fala de Júnior, que, ao descrever a sua aula sobre *imigração* na SRB1, acena para o *caráter fluido e dinâmico* das aulas e atividades críticas ministradas:

> **[67]** É muita coisa pra opinar *at the same time*. Eu não dava conta de trabalhar todos [os temas que surgiam] no mesmo tempo. Eu tinha que ir selecionando. Eu acho que você tem que pegar os mais profundos e deixar os outros pra depois. Aí, eu peguei o

> da loira, e isso tudo começou na aula de *immigration*, e a gente chegou nisso. Então, o tópico de *immigration* virou pra *discrimination*. Esse foi o rumo que eles [os alunos] deram. Então, a aula foi o meu aluno que tomou, e tudo fugiu do plano... Nossa, acontece muita coisa e eu não dou conta de controlar. [Júnior – SRB1]

Também Marília, ao refletir sobre as suas aulas e atividades críticas na SRB4, compartilha uma percepção que vai ao encontro da percepção de Júnior:

> **[68]** ...na verdade, é um conteúdo que fica assim, né, ele fica no fluxo. "Ah, acabei de dar adjetivos, então olha gente, adjetivos cai na N1, depois esqueeece aquilo, já terminei adjetivos..." É um conteúdo que fica, né... vai e volta, vai e volta, vai e volta. E isso foi o que eu aprendi a fazer, porque eu não sabia fazer isso desse jeito, e, assim, você aprende é fazendo, né? É pensando como fazer na sua prática... fazer com que o conteúdo seja mais dinâmico, e não estático. Então, no momento que eu acho que eu abri pra que eles [os alunos] adquirissem a língua e não estruturas determinadas por um módulo, eu acho que aí foi o momento-chave em que abri pra que o conteúdo ficasse dinâmico nas aulas. [Marília – SRB4]

Considero que esses trechos apontam, respectivamente, para a fluidez dos temas e para a fluidez dos tópicos gramaticais trabalhados em aulas críticas. Tal fluidez parece se contrapor a uma concepção fragmentada de *conteúdo* e *língua*, visto que, para expressar as suas opiniões acerca dos temas abordados, professores/as e alunos/as precisam estar atentos/as tanto para os temas que se interseccionam com o tema principal (conteúdo) quanto para as estruturas linguísticas necessárias (língua) para compartilhar opiniões acerca desses temas. Assim, poderíamos inferir que o ensino crítico de LE extrapola o tecnicismo e a compartimentalização do saber, encorajando os/as professores/as a questionar e a ressignificar as teorias que orientam a sua prática (ZEICHNER; LISTON, 1996).

É também em uma fala de Marília, compartilhada na SRB3 durante uma reflexão sobre as aulas e atividades críticas ministradas, que podemos observar o segundo aspecto da experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE, que se refere basicamente à *consolidação do diálogo* em aulas críticas:

> **[69]** ...o que eu procuro nos meus alunos [...] é a voz deles. E eu quero uma voz deles, não a voz de um outro que eles repetem, eu não quero a voz do politicamente correto... [...] eles só conseguem se posicionar depois que o assunto é trazido à tona, é discutido e que ele se sente à vontade de dizer "eu gosto", "eu não gosto". Porque eu acho que a maneira de conduzir, e que acho que era uma das coisas que eu acho que a gente tinha conversando antes do grupo, que eu falava: "Eu não quero ensinar o meu aluno o politicamente correto. Eu quero que ele tenha capacidade de dizer, de ser honesto, de se posicionar, mesmo que seja contrário do que eu... mesmo que seja opressor". Porque eu tenho que dar aula tanto pra quem oprime quanto pra quem é oprimido, sabe? Não adianta. A nossa [sala de aula] é heterogênea. [Marília – SRB3]

Tendo o *diálogo* como referência, a professora-participante aponta, na SRB4, ao refletir sobre a sua própria experiência, quais foram os seus objetivos nas aulas e atividades críticas ministradas:

> **[70]** ...eu não preparava a aula crítica, que é um pouco diferente, é uma metodologia diferente pra se trabalhar a criticidade. Eu não preparava uma aula de "sexismo", de "sexualidade", de "racismo"... Era assim, eu não levava texto sobre isso, você sabe, é possível você direcionar, está na sua mão, está na mão do professor, você guia o negócio, sabe? Você faz uma pergunta aqui e ali, eles mesmos [os alunos] pipocam, o evento crítico sai da boca deles. Então, essa foi uma coisa: SAI DA BOCA DELES! Sai de lá, está lá, porque é a realidade, né? A sala de aula é uma fração de um bocado de realidades diferentes na nossa cidade, na nossa região... [Marília – SRB4]

Como na primeira fase da pesquisa, vemos que Marília demonstra estar mais preocupada em promover o diálogo democrático (SHOR, 1992) do que *mostrar uma realidade* ou *desarticular hegemonias* (HOOKS, 1994) em sala de aula. Assim, tais excertos parecem indicar que o seu objetivo na condução de aulas e atividades críticas não era exatamente discutir temas considerados críticos, mas problematizar as questões sociais imersas nos dizeres (experiências) dos/as alunos/as. A meu ver, a ideia que subjaz a esse objetivo é que a voz dos/as alunos/as reflete essas questões sociais, abrindo espaço para a problematização de temas críticos diversos. Tal como Pennycook (1999), Marília parece reconhecer que tudo o que dizemos e fazemos em sala de aula é afetado por questões sociais mais amplas: o racismo, as desigualdades de gênero, o machismo, a homofobia etc., estão em nossos dizeres.

A defesa de uma postura dialógica para os/as professores/as em aulas críticas pode também ser observada nas reflexões compartilhadas por Lúcio e Marcela, respectivamente:

> **[71]** Eu acredito que as aulas foram boas, porque, assim, eu acredito que uma aula crítica tem que ser mais ou menos daquele jeito ali, de dar a voz pro aluno, eu questiono, deixo eles se responderem, né? Então, aquilo ali foi interessante. São tópicos que eu... que eu, por exemplo, não levaria... o tópico "religião" pra discutir na sala, mas eu fiz porque [...] eu preciso de algo que instigue os meus alunos... [Lúcio – SRB4]

> **[72]** Tinha momentos que eu guiava a discussão, que às vezes eu ia falar pro aluno e outro ia e [falava], e foi uma discussão saudável [sobre "raça e racismo"], porque não... ninguém saiu dali machucado, todo mundo achou legal. Na outra aula, antes de eu começar a aula, eu fiz um *warmer* e eles perguntaram: "Uai, não vamos continuar discutindo o texto, não?" Então, assim, foi legal... [Marcela – SRB4]

Embora reafirmem a importância do diálogo em aulas críticas, Lúcio e Marcela parecem estar preocupado/a não exatamente em buscar a voz dos/as alunos/as para

problematizar questões sociais mais amplas, como no caso de Marília [excertos 69 e 70], mas em motivá-los/as a participar ativamente das discussões e atividades propostas. No entanto, como podemos perceber a seguir, ambos também refletem sobre o *viés transformativo* das aulas e atividades críticas ministradas no decorrer do semestre. A reflexão de Marcela foi motivada pela pergunta "E como essas questões questionaram alguma coisa em você como professora?", feita por mim após ouvir o relato que ela fez da sua aula sobre o tema *pobreza*. Já a reflexão de Lúcio foi motivada pelo relato que ele próprio fez da sua aula sobre o tema *amor*, que parece ter se convertido em uma aula sobre o tema *sexualidade e preconceito*:

> **[73]** Eu tive exatamente [a reflexão] que os meus alunos tiveram. Eu queria tocar eles, primeiro pra várias questões sociais, econômicas, que a gente estava falando sobre pobreza. E em mim também... Quando eu estava procurando os vídeos pra gravar eu já fiquei meio... eu fiquei super mal assim... porque querendo ou não a gente para pra pensar: "Meu Deus!" [...] eu, como professora e como pessoa, tive [a mesma reflexão] que alguns alunos tiveram. [Marcela – SRB1]

> **[74]** ...eu saí da aula [em que o tema "sexualidade" foi problematizado] com o sentimento assim... que coisa inútil! Porque eu fiquei, assim, muito tocado. Eu falei: "Que coisa! As pessoas estão pensando isso a respeito da gente [homossexuais] e tem coragem de falar". Porque uma coisa é você pensar e ficar na sua, tipo, naquela história assim: "Ah, é diferente, mas eu respeito". Mas não respeita porra nenhuma! Tolera. Então, respeita nada! [Lúcio – SRB4]

Apesar de apresentarem reflexões opostas em relação ao trabalho com o ensino crítico de LE, considero que Marcela [excerto 73] e Lúcio [excertos 74] levantam questões importantes acerca do viés transformativo dessa abordagem. Marcela parece acreditar que as suas aulas desencadearam mudanças nos/as alunos/as e nela mesma, já que ambos tiveram a oportunidade de refletir mais criticamente sobre o tema *pobreza*. Por sua vez, Lúcio parece acreditar que as suas aulas não desencadearam mudanças, já que, em seu ponto de vista, um dos objetivos da abordagem crítica é levar os/as alunos/as a repensar as suas posturas e posicionamentos em relação a temas críticos diversos, objetivo esse que ele sugere não ter conseguido atingir. Vemos, no entanto, que ambas as percepções remetem a um *desejo de mudança* em aulas críticas, o que, a meu ver, pode tanto gerar mudanças na forma como os/as alunos/as compreendem o mundo e a si mesmos/as, como sugere hooks (1994), quanto produzir um conhecimento que reitera práticas de opressão, como alerta Ellsworth (1992). O que considero mais interessante nessas percepções é o fato de que a perspectiva dialógica de Marília, Marcela e Lúcio sobre o ensino crítico de LE, a qual vinha sendo enfatizada desde a primeira fase da pesquisa, realmente aparece em suas experiências narrativizadas, porém revelando agora os conflitos inerentes ao diálogo promovido em aulas críticas.

Ressalvas ao trabalho com o ensino crítico de LE/inglês

Além de apontarem alguns aspectos do ensino crítico de LE/inglês, as percepções e os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes na segunda fase do estudo nos permitem identificar algumas ressalvas quanto à implementação de aulas críticas no ensino de LE/inglês. Lúcio, por exemplo, ao refletir sobre as suas aulas críticas baseadas no livro *Brave New World*, afirma que os/as alunos/as parecem se sentir mais à vontade para participar de atividades realizadas em grupos menores:

> **[75]** [A minha impressão] é que os alunos acharam interessante poder discutir em grupos menores, que eles sentiam mais liberdade pra falar, e nas primeiras aulas, quando eu levei alguns pontos pra eles discutirem sobre o [tema] "inglês [e globalização]", eles falavam muito pouco quando era o grupo todo, aí um fala e o outro concorda e acaba a discussão. Mas [agora], como era nos grupos [menores], eu percebi que houve discussão, foi produtivo. [...] na discussão do grupo pequeno, eu incito eles a pensar, aí às vezes eles ficam indignados e tal, entendeu? [Lúcio – SRB3]

Já Marília, ao refletir sobre a sua experiência na SRB4, focaliza a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as que têm mais dificuldade para aprender a língua-alvo:

> **[76]** Eu tenho seis alunos desse grupo experimental [grupo em que a sua pesquisa de TCC foi realizada incialmente] que desde o começo eu já percebia a dificuldade de estrutura que eles têm, que eles trouxeram do Inglês 1, assim, de não dar conta de falar *his* e *her*, coisas que o Inglês 1 tinha que ter suprido. [São alunos] que vão reprovar, com certeza, e alunos muito tímidos. [...] Então, esses alunos, eu ficou pensando: Será que eu os prejudiquei? Será que poderia ter ajudado mais se eu tivesse [utilizado] uma abordagem mais tradicional, mais centrada na *accuracy*? [Marília – SRB4]

Apoiando-se nessas questões, a professora-participante alega:

> **[77]** ...eu acho que a gente precisa encontrar um meio-termo, que foi minha busca bastante nesse semestre, um meio-termo que, ao mesmo tempo em que eu ensino a estrutura, eu ensino a língua, eu ensino a língua através de discussões, que foi o que eu tentei fazer... Mas, ao mesmo tempo, o fato de ter muita discussão, dos textos serem elaborados em cima das discussões, eu acho que esses seis alunos, eles precisavam de uma, de um "extra", sabe... uma coisa, assim, mais repetitiva. Eu fico pensando assim: Qual foi a vantagem de ter feito [de ter trabalho com o ensino crítico de LE]? Qual foi a desvantagem? Eu acho que teve mais vantagens, sim. Mas eu acho que eu ainda estou à procura do *right moment*, e eu não acho que é um negócio que eu possa aprender, [porque] vai depender de cada contexto, de cada turma, de cada experiência. [Marília – SBR4]

As ressalvas apresentadas por Lúcio [excerto 75] e Marília [excertos 76 e 77] quanto à implementação do ensino crítico de LE parecem englobar questões mais técnicas da

aprendizagem de LE. Considero-as importantes na medida em que nos oferecem subsídios para pensar em como encorajar os/as alunos/as a tomar parte nas atividades propostas e em como atingir o maior número de alunos/as possível na condução dessas aulas. Além disso, percebo que essas ressalvas mostram que a abordagem crítica não pretende tornar aulas de LE em aulas de sociologia, mas procurar meios de *sociologizar* o processo de ensino e aprendizagem de LE (PENNYCOOK, 1999, 2001; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011). Não se trata, a meu ver, de banir a aplicação de técnicas ou de desconsiderar os resultados mais técnicos da aprendizagem, mas de agenciar um processo de aquisição que se concretize na experiência dos/as alunos/as *com* e *no* mundo social, *com* e *na* sociedade mais ampla.

Por sua vez, tomando como base o evento crítico surgido em sua aula sobre *partes do corpo humano*, Júnior alerta o grupo sobre o perigo de os/as professores/as oprimirem os/as alunos/as em aulas críticas, quebrando, por assim dizer, a natureza problematizadora do ensino crítico de LE:

> **[78]** ...eu percebi que eu estava *lecturing* [na aula sobre "partes do corpo humano" que culminou em uma discussão sobre "raça e racismo"]. E o fato é que eu *lectured*. Aí, eu vi que eu tinha um plano e pensei: "*Let's go back to the plan*". [...] Aí [no final], eu fui e falei assim... Será que eu oprimi? Olha o que eu falei... "Ou por que você, Marcos, Ariane e Arnaldo, que são branquinhos, são melhores do que eu, a Michele [uma aluna negra] e não sei quem?" Aí, foi e foi... E eu falei: "Só porque o meu cabelo... [risos] é mais enrolado, é mais feio, porque o seu... e eu tenho que alisar o meu?" Olha só o que eu fiz! [Júnior – SRB2]

Na mesma linha de raciocínio, porém tendo como foco a sua aula sobre o filme *Tudo Sobre Minha Mãe*, Marcela chama atenção para as consequências de uma postura mais posicionada dos/as professores/as em aulas críticas. A professora-participante parece acreditar que, ao se posicionarem em relação aos temas críticos abordados, os/as professores/as podem acabar silenciando os/as alunos/as, dificultando, assim, a consolidação do diálogo:

> **[79]** ...tem um grupinho na sala, que elas fazem questão de se posicionar como "as evangélicas". E a coisa mais errada, o top dos meus erros, na sala... Daí, quando eu terminei de falar que não tinha nada errado [com o filme "Tudo sobre minha mãe"], que inclusive o filme era assim, assim e assim... [...] Eu sempre falo: "Eu posso até não concordar com vocês, mas a minha opinião vai ser a última a ser dita aqui na sala de aula, porque eu não quero influenciar vocês". Mas nessa aula foi diferente, porque eu já comecei a aula expondo a minha opinião. Então, por ter me posicionado e dito que achei o filme bom, eu calei a voz daqueles que acharam o filme ruim. Então, aí já foi um erro meu. [Marcela – SRB2]

Ao fazer um balanço geral do fragmento de aula relatado, a professora-participante conclui:

> **[80]** ...a discussão [do filme "Tudo sobre minha mãe"] foi ótima, mas quando chegou no "homossexualismo", que era o terceiro tópico, tinha mais seis tópicos, e aí a gente não discutiu mais, e aí ficou nisso, o tópico ficou no homossexualismo. E eu vi que [as] meninas evangélicas ficavam incomodadas, e eu, assim, doida pra não fazer aquilo de novo [gerar polêmica]. Mas aí eu ia e pedia a opinião delas. [...] assim, eu acho que cometi vários erros, mas eu refleti e hoje, se eu fosse dar essa aula pra essa turma, eu me posicionaria diferente ou não me posicionaria. [Marcela – SRB2]

Diferentemente das ressalvas de Lúcio [excerto 75] e Marília [excertos 76 e 77], percebo que as ressalvas de Júnior [excerto 78] e Marcela [excertos 79 e 80] remetem a aspectos mais amplos da sua experiência com o ensino crítico de LE. No caso de Júnior, vejo que, na tentativa que *mostrar uma realidade* aos/às alunos/as, ele pode ter impedido que outras visões de mundo fossem compartilhadas em sala de aula. Já no caso de Marcela, vejo que, ao se posicionar em relação ao filme e ao tópico da referida aula, ela pode ter feito com que duas alunas não se sentissem mais à vontade para compartilhar os seus posicionamentos. Dessa forma, entendo que ambas as ressalvas apontam para o fato de que, na tentativa de *mostrar a realidade* e/ou de *desconstruir pensamentos hegemônicos*, os/as professores/as podem acabar impedindo que os/as seus/suas alunos/as tomem parte nas atividades e discussões propostas em sala de aula.

Embora considere que tais objetivos/ações podem levar os/as alunos/as a refletir mais criticamente sobre questões ligadas às diferenças, à desigualdade social e ao sofrimento humano (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001; FERREIRA, 2006; CONTRERAS, 2002; URZÊDA-FREITAS, 2011), articulando contra-discursos *na* e *através da* língua-alvo (PENNYCOOK, 1998), não posso ignorar o fato de que, ao tentar promover o *empoderamento* e o *diálogo*, esses objetivos/ações podem produzir resultados não apenas contraditórios, mas que, na realidade, exacerbam as condições de opressão que se pretende desconstruir, entre as quais a *educação bancária* (ELLSWORTH, 1992). Além disso, com base nas críticas que essa autora faz ao trabalho com a pedagogia crítica, poderíamos inferir que, na tentativa de *mostrar a realidade* e/ou de *desconstruir pensamentos hegemônicos*, os/as professores/as podem acabar reafirmando a autoridade que lhes é institucionalmente concedida, dificultando o *compartilhamento de poder* em sala de aula (ELLSWORTH, 1992). Tais possibilidades nos levam, então, a refletir novamente sobre a postura dos/as professores/as de LE perante os discursos hegemônicos proferidos em sala de aula. Afinal, esses discursos devem ser acolhidos pelos/as professores/as? Ou devem os/as professores/as buscar meios para desconstruí-los, já que um dos principais objetivos do ensino crítico de LE

é desarticular hegemonias? Essas questões, a meu ver, alertam para o fato de que, ao acolher os discursos hegemônicos proferidos em sala de aula, na tentativa de estabelecer o *diálogo* e evitar o *conflito*, que é algo inerente à prática pedagógica crítica (ELLSWORTH, 1992; HOOKS, 1994), os/as professores/as podem acabar legitimando formas de pensar que, ao invés de combater, mantêm as relações de desigualdade e dependência no mundo social.

Entraves ao ensino crítico de LE/inglês

Além de nos permitirem identificar alguns aspectos e ressalvas do/ao trabalho com o ensino crítico de LE/inglês, as percepções e os relatos gerados na segunda fase do estudo apresentam alguns entraves à implementação de aulas críticas de LE. Uma questão apontada como entrave nas percepções e relatos analisados diz respeito ao *uso da língua portuguesa em aulas críticas* de LE. Ao refletir sobre a sua experiência na SRB1, Marcela demonstra um certo desconforto em relação à presença do português em sala de aula:

> **[81]** ...os alunos participaram muito, só que eles falaram muito em português também. E eu me sinto, às vezes, num impasse... E aí, eu devo insistir com o aluno pra ele falar em inglês ou eu devo deixar a discussão acontecer? Nessas aulas que eu dei, eu procurei não ficar insistindo demais, "*English! English! English!*", porque poxa, né? A língua, queira ou não, acaba sendo um obstáculo pro aluno se expressar. Eu até conversei com o Marco Túlio, e ele disse: "Olha, isso [a familiaridade com a língua] vem com o tempo". [...] Eu não deixei claro que eles deveriam participar em inglês, mas eu falava tudo em inglês, eu falava só em inglês com os alunos. [Marcela – SRB1]

Já Marília, ao refletir sobre as suas aulas e atividades críticas na SRB4, parece atribuir à língua portuguesa um papel importante na construção do pensamento crítico dos/as alunos/as em níveis iniciantes:

> **[82]** O uso do português em sala de aula deveria ser visto, pros níveis iniciantes, não como algo negativo... "Ah, o ensino crítico não está funcionando, está vendo, eles não conseguem discutir"... Sim, eles tentam, e é isso que é louvável. [...] E essa necessidade de dizer tem que ser valorizada. E aquilo que ele precisa dizer e fala em português é material pra você propor uma próxima aula. E foi assim que eu trabalhei, tipo, pegando as falas em português e pensando: "Bom, eles precisam de estrutura pra isso". Então, acabou que, no final das contas, eu rompi completamente com as questões de tempos verbais, os meninos já sabem usar passado um pouco, o futuro um pouco. Eu não hesitei em usar o *Present Perfect*, quando eu falo *have you ever been*, eles entendem... [Marília – SRB4]

Embora Marcela e Marília adotem posturas semelhantes quanto ao uso da língua portuguesa em aulas críticas, é interessante perceber que elas lidam com esse entrave de formas distintas. Enquanto Marcela parece não saber ao certo como agir diante do uso da

língua portuguesa, Marília sugere uma solução para esse "dilema": o uso da língua portuguesa deve ser utilizado como material para a elaboração de aulas posteriores. Todavia, penso que ambas as percepções convergem na medida em que consideram a barreira da língua na condução de aulas críticas, barreira essa que pode levar os/as professores/as a se ver diante de uma escolha: desenvolver a competência linguística e comunicativa ou estimular o pensamento crítico dos/as alunos/as. Tendo como base a minha própria experiência com o ensino crítico de LE/inglês, penso que o uso do português sempre vai ocorrer em aulas críticas de inglês para brasileiros/as. Afinal, essa língua os/as constitui como sujeitos: ainda que não seja "dita", ela está presente, contribuindo para dar significado ao que eles/as ouvem e ao que eles/as querem "dizer/fazer".

Outro entrave observado nas percepções e relatos analisados alude à *necessidade do conhecimento teórico* (acadêmico) para ministrar aulas e atividades críticas. Veja-se, por exemplo, os relatos compartilhados por Marília e Rafael na SRB2:

> **[83]** Eu acho que se não fosse o conhecimento prévio sobre gênero, do preconceito, da diferença, se eu não tivesse lido essas coisas todas, eu até poderia fazer isso, porque parece que eu sempre fiz isso de uma maneira intuitiva, [só que] ficava num nível muito superficial. Agora, com o conhecimento [teórico-acadêmico], eu faço, mas só que num nível mais profundo, focado, posicionado. [Marília – SRB2]

> **[84]** ...eu ainda me sinto muito sem bagagem, sabe, pra poder discutir os temas. Então, eu fico com um certo receito de discutir os temas, porque eu não tenho essa leituras que vocês têm. [Rafael – SRB2]

Embora reconheça a importância da teoria (acadêmica) na sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês, Marília parece acreditar que o *conhecimento teórico* não deve ser visto como uma condição para se trabalhar criticamente. Em seu ponto de vista, aulas críticas devem se basear, acima de tudo, nas vivências dos/as professores/as. Essa percepção é retomada e ampliada pela professora-participante na SRB4 ao final do relato que ela própria fez das aulas e atividades críticas ministradas ao longo do mês de julho:

> **[85]** ...eu não tenho esse conhecimento [teórico] tão profundo, mas... e vai de personalidade. Eu sou uma pessoa que está pensando tudo, pensa demais, é... teoriza até a trindade... [risos] Então, assim, [é] muito da minha maneira de pensar. Eu acho que, se o professor precisa de *input*, vai ler! Mas, se você já tem uma... se o negócio já está lá na sua boca, na sua cabeça a coisa, basta você saber trabalhar em grupo, com os seus alunos, porque eles têm o que dizer. [...] ...eu acho que eu consigo ser uma professora crítica por causa da minha personalidade, isso influencia, sim... [...] tem muito do que a gente já é, a gente traz todo um construto, um *background* que faz da gente o que a gente é. [Marília – SRB4]

Ao contrário de Marília, Júnior acredita que é importante ler teorias (acadêmicas) sobre os temas que se pretende trabalhar em aulas críticas de LE:

> **[86]** ...não precisa ter leitura, tudo bem, mas tem uma coisa que você [Marília] tem, né, que é "rebolado". Porque, se você trabalha com o negócio, o meu medo é, se você trabalha com o negócio, mas aí fica frouxo, talvez você até reitera o preconceito, entendeu? [Júnior – SRB4]

O receio do professor-participante parece encontrar respaldo em um relato compartilhado por Rafael na SRB3, que, em meu ponto de vista, mostra como a limitação do *conhecimento teórico* (acadêmico) o impediu de aprofundar uma discussão sobre *gênero* em sala de aula:

> **[87]** ...de uns tempos pra cá, eu não trabalhei mais com temas críticos, eu trabalhei só no início com a Carolina Maria [de Jesus] e com o inglês na atualidade. [...] Teve uma situação em que eu poderia ter trabalhado a questão do gênero, mas não trabalhei por falta de leitura. Eu ainda não li sobre o assunto, eu quero ler, que é a parte de *girls' night out*, que tem assim, no capítulo só fala de mulher... Aí, tem uma parte lá que fala assim, no *listening*, que uma mulher fala assim, alguém pergunta pra ela sobre o que ela falou, "*What did you talk about?*". Aí, ela fala: "*About men, of course*". Aí, nessa hora, eu brinquei: "*Do women talk only about men?*" Aí, nessa hora, eu meio que dei uma problematizada, mas não fui a fundo, né, na questão do gênero, mas eu perguntei: "E aí, mas as mulheres só falam de homem, de roupa, de *fashion*?" [Rafael – SRB3]

Nesse relato, vemos que o professor-participante demonstra ter identificado um discurso hegemônico que ele não conseguiu problematizar, o que parece decorrer, como ele mesmo coloca, da sua falta de conhecimento teórico (acadêmico) sobre *questões de gênero*. Na mesma perspectiva, motivado pelo relato de Rafael [excerto 87], Lúcio evidencia uma suposta falta de habilidade para trabalhar o tema *sexualidade* em sala de aula:

> **[88]** ...eu posso chegar a levar meus alunos a falar, a pensar, a problematizar questões que vão ser relevantes pro processo de enriquecimento deles, de crescimento na língua 2, sem falar sobre temas como "sexualidade". Eu posso falar sobre "sociedade", entendeu, sobre "política"... Eu acho que são coisas mais amplas e menos *harmful*, danoso, entendeu? Porque eu sei que, se eu tratar de "sexualidade", pode tocar alguém, entendeu? Porque eu acho que eu não me considero maduro ou habilidoso o suficiente pra levar o tema ali na sala, a discussão ali na sala, de uma maneira sadia, de uma maneira decente. [O tema] é relevante pro processo de enriquecimento do aluno enquanto pessoa, mas não como aprendiz de línguas estrangeira. [...] a minha opinião é que eu não tenho condições de levar esse tema de uma maneira que eu não deixe uma marca ruim, negativa pros meus alunos, entendeu? Por causa da minha falta de habilidade. [Lúcio – SRB3]

Considero essa fala de Lúcio especialmente relevante porque, ao mesmo tempo em que ela denota o seu envolvimento emocional em uma aula que problematizava um tema

diretamente ligado às suas experiências de vida como homem gay, ela também nos leva a questionar: Será que essa suposta *falta de habilidade* para lidar com o tema *sexualidade e preconceito* em sala de aula não teria sido reduzida ou mitigada se o professor-participante tivesse lido e discutido teorias acadêmicas sobre *corpo*, *gênero* e *sexualidade*? O fato é que ele acredita não ter conseguido atingir os seus objetivos apoiando-se apenas em suas próprias vivências, como sugere Marília [excerto 85]. Tal conclusão nos possibilita inferir que a sua suposta *falta de habilidade* pode estar, como defende Júnior [excerto 86], relacionada à ausência de uma preparação teórica para conduzir aulas voltadas à problematização do tema *sexualidade*, e não exatamente a uma falta de habilidade no sentido mais técnico do termo, como parece ser a sua visão.

Entretanto, o problema ou impasse que se apresenta, e que não podemos deixar de considerar, é que, ao mesmo tempo em que o *conhecimento teórico* (acadêmico) sobre os temas críticos abordados em sala de aula pode representar um instrumento de opressão (ELLSWORTH, 1992), ele pode contribuir para o empoderamento dos/as professores/as, munindo-os/as com argumentos capazes de estimular o pensamento crítico tanto dos/as alunos/as quanto deles/as mesmos/as (FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011). Em todo caso, faz-se necessário mencionar que uma suposta necessidade do conhecimento teórico sobre os temas críticos abordados em aulas de LE pode convocar os/as professores/as a se moverem *para além* de uma LA disciplinar, adotando posturas epistemologicamente transgressivas (PENNYCOOK, 2006; FABRICIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) para compreender e transformar não apenas a sua prática, mas também a realidade na qual ela está inserida.

O terceiro entrave presente nos relatos e percepções analisados remete à *questão do riso* em aulas críticas, como consta nos relatos de Marcela e Júnior:

> **[89]** [Referindo-se à aula sobre "pobreza"]. Aí, quando eu pedi pra um dos grupos falar uma palavra que eles tinham escrito, eles falaram "mobilete", e toda a turma começou a rir. Aí, eu não conseguia trazer o negócio pra uma coisa séria, e eles começavam a rir. E eu falava: "Gente, é sério!" E quando eu falava "gente, isso é sério", eles começavam a rir mais ainda. [...] Eu me senti um pouco desconfortável, porque eu queria que eles [os alunos] levassem [o tema da aula] um pouco mais a sério. Mas foi bom porque a turma estava muito séria desde o começo do semestre, eu não consegui quebrar esse gelo com a turma, mas assim... eu acho que a risada foi num momento errado, sabe? [Marcela – SRB1]
>
> **[90]** ...quando a Jéssica [uma aluna] falou da empregada que ela discriminava [porque fedia], ela riu. E eu perguntei: "*If it was discrimination, do you think it's laughable?*" E ela falou: "*No, teacher, it's not laughable*". Quando acontecia um evento e eles ficavam rindo, eu falava: "Não tem graça! Não tem graça!" E deixava

> eles rindo... e depois falava de novo: "Não tem graça mesmo!" Você tem que mostrar uma cara de que não tem graça. [Júnior – SRB1]

Essas falas nos possibilitam refletir sobre o lugar do *riso* em aulas críticas. Afinal, ao trabalhar com *temas críticos,* que apontam mais diretamente para questões de desigualdade e justiça social, os/as professores/as podem, assim como em aulas mais lúdicas e comunicativas, incentivar e/ou dar margem para o *riso*? Tanto Marcela quanto Júnior parecem não se sentir confortáveis diante do *riso* em aulas críticas, pois, em seu ponto de vista, os temas trabalhados nessas aulas devem ser abordados com seriedade, levando os/as alunos/as a se engajar na reflexão crítica sobre as questões abordadas (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 1999). Com base em minha própria experiência com o ensino crítico de LE/inglês, tendo a concordar com essa postura, já que, ao abrir espaço para o riso em aulas críticas, podemos, ainda que contra a nossa vontade, abrir espaço para a trivialização de temas que refletem questões de desigualdade, dependência e sofrimento humano (PENNYCOOK, 1998 [1990]).

Por sua vez, o quarto entrave diz respeito à *exposição de alunos/as e professores/as em aulas críticas*. Um exemplo desse entrave pode ser conferido nos seguintes relatos de Marcela, os quais nos permitem observar como ela expôs alunos/as e como ela mesma foi exposta em sala de aula:

> **[91]** [Na aula sobre o filme "Tudo Sobre Minha Mãe"] eu perguntei a religião delas [de duas alunas]. Pra quê eu fui fazer isso, né?! [risos] E elas: "Ah, a gente é evangélica, professora", na maior felicidade. Nossa... mas a sala inteira, que é o pessoal mais revolucionário, um aluno "doidão" que eu tenho, fizeram uma cara de nojo... E eu... "É... é... pois é, *people*, eu tenho um cartaz aqui... [mudando de assunto]" [risos] Aí, eu pensei: "Será que eu não calei, que eu não silenciei essas minhas alunas? Será que eu não expus elas demais fazendo essa pergunta?" Então, assim, eu me fiz mil e um questionamentos, sabe? "Meu Deus, será que eu não calei elas? Será que não foi errado eu expor a religião delas?" E agora elas vão pensar: "Nossa, a professora expôs a minha religião, e agora eu não vou poder falar de determinados assuntos em sala de aula, eu vou me sentir podada, vetada". [Marcela – SRB2]

> **[92]** Teve um lado bom e um lado ruim [quando o aluno Ivan a apontou como exemplo de "menina paty"]. A sala se dividiu automaticamente assim... metade começou a meter o pau em mim e, assim, um falando por cima do outro, virou uma bagunça... E muita gente me defendendo, inclusive o meu aluno que é o mais louco de todos, o Gabriel. Daí, ele foi me defender, e aí a voz dele é mais grossa e sobressaiu na sala. E ele falou que uma menina "paty" não se preocupava em aprender inglês, ela ia aprender inglês porque o pai pagou pra ela ir lá pros Estados Unidos, que uma menina "paty" não ia estar aqui trabalhando, dando aula de inglês, que às vezes ela não ia estar numa universidade pública, ela ia estar numa universidade particular. E assim, depois disso, eu murchei total, total, total. [...] Eu sempre tentei destruir esse rótulo que as pessoas colocam em mim, entendeu? E isso me incomoda muito. É o que mais me incomoda, sabe? Eu não tenho culpa de às vezes ter sido criada numa família em que as pessoas dão tanto valor à beleza, sabe? Eu não tenho culpa. Eu fui criada num meio assim. [Marcela – SRB3]

Também Lúcio reflete sobre esse entrave na SRB4, tendo como foco a sua própria experiência com a exposição na aula sobre *amor* que parece ter se convertido em aula sobre *sexualidade e preconceito*:

> **[93]** Eu sou o único homossexual aqui [na sala de aula] e eu lido bem com isso. Eu não estou nem aí se acha que eu sou anormal ou não. Eu sei o que eu sou. Agora, vamos supor que tivesse um outro aluno aqui que não lida tão bem com alguém falando que ele é anormal... como ele ia se sentir? Na minha sala era só eu, mas eu queria que tivesse mais alguém... [Lúcio – SRB4]
>
> **[94]** A reflexão que provocou em mim foi tipo assim, "ai, gente, não adianta dar aula desse jeito, porque isso não vai mudar a cabeça das pessoas", entendeu? As pessoas vão sair daqui [da sala de aula] achando que gay é a mesma coisa, que é uma anomalia, que é uma coisa bizarra... e, pra mim, vai ser só um desgaste, porque eu não tenho maturidade o suficiente pra, tipo, dar essa aula e sair pra minha casa bem, desliguei, cortei, tipo, saí da sala pra ir pra minha casa e saí bem, entendeu, que eu não vou levar essas coisas absurdas que eu ouço. [Lúcio – SRB4]

Esses excertos nos levam a refletir sobre o viés corporificado do ensino crítico de LE, pois colocam em debate a exposição de identidades e experiências em sala de aula. O fato parece ser o seguinte: ao explorar questões ligadas à construção social das identidades e diferenças humanas, tal abordagem abre espaço para que alunos/as e professores/as se posicionem diante dos temas críticos abordados, compartilhando as suas próprias experiências de vida e, por conseguinte, tornando explícito/s o/s lugar/es de onde eles/as estão falando (MOITA LOPES, 2003). E, exatamente por explorar questões ligadas à construção social das identidades e diferenças humanas, o ensino crítico de LE pode encorajar alunos/as e professores/as a refletirem sobre essas experiências, debatendo-se, muitas vezes, contra si mesmos/as em sala de aula.

No caso de Marcela [excertos 91 e 92], por exemplo, vemos que tanto as suas alunas quanto ela própria parecem ter se sentido desmotivadas por conta da exposição a que foram submetidas. Ao perguntar sobre a religião das alunas [excerto 91], entendo que a professora-participante as convocou não apenas a fundamentar o seu posicionamento ideológico, mas também, e principalmente, a assumir um lugar identitário perante o grupo, algo que, no contexto em que elas se encontravam, acabou gerando um desconforto. Já no que se refere à sua própria experiência com a exposição [excerto 92], Marcela parece ter se sentido desconfortável porque, ao ser citada como exemplo de "menina paty", ela se viu diante de uma imagem contra a qual ela sempre lutou. O resultado foi que, ao invés de tomar parte na discussão, inclusive compartilhando as suas experiências de vida como *mulher loira* em uma sociedade notadamente sexista, Marcela optou por ficar em silêncio diante da turma, deixando

que os/as próprios/as alunos/as a julgassem como sendo ou não merecedora da identidade "menina paty". A meu ver, tal reação pode estar, de alguma forma, relacionada à crença de que os/as professores/as não devem se posicionar em sala de aula (HOOKS, 1994), ainda que seja com o objetivo de problematizar discursos que os/as afetam diretamente.

Uma postura semelhante pode ser observada nas percepções de Lúcio [excertos 93 e 94], que, ao fazer um balanço da sua experiência com o ensino crítico de LE, parece destacar o fato de que, por mais distantes que os/as professores/as tentem se manter de seus próprios corpos, identidades e experiências, eles/as sempre os/as convocarão a tomar parte nas discussões críticas, sobretudo quando essas discussões abarcarem questões de desigualdade e sofrimento. O primeiro excerto [excerto 93] nos possibilita observar uma singela tentativa do professor-participante de camuflar o seu próprio desconforto na referida aula. Já o segundo [excerto 94] nos leva a perceber que, além de assumir esse desconforto, Lúcio parece atribuir a ele grande parte do seu "desgaste" no referido semestre. Tal como Marcela, o professor-participante parece ter se visto diante de um discurso que sempre tentou marginalizar o seu corpo, os seus desejos, as suas formas de *ser e estar no mundo* (LOURO, 2004). A diferença foi que, ao contrário da colega, que optou por ficar inerte/em silêncio perante os/as alunos/as, Lúcio decidiu problematizar o tema, inclusive colocando as suas experiências e a sua identidade como homem gay em evidência (MOITA LOPES, 2003). A meu ver, as percepções de ambos convergem na medida em que nos possibilitam inferir que, em se tratando do ensino crítico de LE, posicionar-se parece não ser uma questão de escolha para os/as professores/as, mas uma condição de trabalho. Em outras palavras, as percepções de Marcela e Lúcio nos possibilitam compreender o ensino crítico de LE como uma abordagem que, a depender do contexto, só se realiza efetivamente *no* e *através* desse posicionamento e, sobretudo, dos conflitos que ele desencadeia. Esse entendimento vai ao encontro de uma das ideias de hooks (1994), segundo a qual os conflitos provenientes de aulas críticas estimulam o questionamento e propõem novas formas de pensar e aprender.

Finalmente, o quinto entrave identificado nas percepções e relatos dos/as professores/as-participantes diz respeito aos seus *objetivos de mudança* em aulas críticas de LE. Afinal, ao agenciarmos uma prática pedagógica crítica, devemos buscar algum tipo de transformação? Essa parece ser a principal questão focalizada por Lúcio no seguinte excerto, retirado da SRB4:

> **[95]** Além de aprender inglês, na sala de aula, os alunos, eles também têm que entender essas discussões? Lá é o lugar pra isso? E é aplicável a professores-estagiários, como é o nosso caso aqui? Além de passar o conteúdo, a gente tem que

> passar essas discussões pros alunos? A gente não tem! Eu acredito que seria bom, por exemplo, isso começar lá do... do aluno começar isso lá na pré-infância, da pré-escola. [...] Agora, uma pessoa que chega aqui pra gente, que está com a cabeça fechada, ela já foi formada, o que ético pra ela, o caráter dela já foi formado até então. Aí, vai chegar aqui e vai mudar com as minhas aulas semanais? [...] Com as minhas duas horas semanais eu vou produzir alguma diferença nesse aluno? [Lúcio – SRB4]

No trecho a seguir, o professor-participante explica por que não acredita que o ensino crítico pode promover mudanças:

> **[96]** ...eu tenho mais certeza que [o meu] objetivo é cumprido [em uma aula comunicativa] do que, por exemplo, ir trabalhar um tema crítico que eu não sei que efeito isso vai ter nos meus alunos, entendeu? Se ele usar lá o *so*, eu fico tão feliz que eu... tipo, eu corrigi a prova de uma aluna que ela usou um trem [uma estrutura], assim, que eu achei tão bonitinho, que eu não lembro o que é agora, mas eu falei: "Ai, funcionou!" [...] Agora, se eu levo pra trabalhar contra o preconceito, eu não vejo que meu aluno está... [que ele] pelo menos pensa a respeito. Eu não vejo resultado, entendeu? Parece que eu estou... o que está adiantando isso? [Isso] me incomoda muito, porque... que diferença que eu estou fazendo, entendeu? Porque a diferença do *so*, do *but* e do *although*, eu sei que essa diferença eu fiz, que meu aluno sabe usar agora. Agora, isso aqui [o ensino crítico de LE] não faz diferença nenhuma, pelo menos não que eu veja. Talvez faça na vida dele [do aluno], daqui a dez anos, que na semana que vem ele pensa... mas ele sabe usar o *but*. É uma coisa infinitamente mais pobre, é uma coisa infinitamente menor, mas pelo menos eu vejo resultado do que eu estou fazendo, é visível, eu posso TOCAR. [Lúcio – SRB4]

Esse excerto nos permite entender que Lúcio passou a desacreditar no ensino crítico de LE porque, em seu ponto de vista, ele não conseguiu promover mudanças em sala de aula. O professor-participante demonstra ter a necessidade de ver, ou, como ele mesmo coloca, de "tocar" os resultados de suas aulas críticas, postura essa parece decorrer de uma formação orientada por princípios mais técnicos e positivistas, os quais se baseiam nos discursos da utilidade e da eficiência (SILVA, 2007b). Tal percepção é contestada por Júnior, que apresenta dois exemplos de como ele conseguiu perceber os resultados (as mudanças) de suas aulas críticas:

> **[97]** É difícil, porque eu consigo perceber os meus alunos produzindo o efeito das duas coisas, tanto da estrutura quanto da aula crítica, então eu me sinto realizado nos dois. Agora, voltando pro Centro de Línguas... Quando eu comecei a trabalhar *immigration*, que a gente falou de *immigration*, fomos passando por *discrimination* e os tipos de *discrimination* etc., e falamos sobre sexismo, e eles [os alunos] escreveram sobre sexismo e tal, apesar de que eu não dei uma aula sobre sexismo PONTUAL... [...] Aí, no *speech* [avaliação oral], quando a menina foi fazer, elas eram duas lésbicas, então elas estavam interpretando o papel de duas lésbicas. Então, isso é alguma coisa, é algum efeito da minha aula, então eu consigo perceber. É a mesma coisa... foi a mesma sensação de ver eles usando uma estrutura que eu ensinei, nesse caso. É a mesma sensação, não é mais nem menos. [Júnior – SRB4]
>
> **[98]** ...o aluno, estava eu e uma amiga, no restaurante, e ele pediu pra sentar e sentou, e a gente começou a conversar sobre a escola... [...] Aí, ele foi e começou a

> falar e me perguntou se eu achava que nós éramos os dois, e eu: "Como assim, os dois?" Tipo, se [a gente] gostava os dois lados, de homem e de mulher. Aí, eu falei: "Ah, Marcos, eu não sei, é difícil porque a sexualidade depende, tem gente que acha que é só um, tem gente que acha que é os dois, tem gente que acha que não é nenhum. Então, assim, eu não sei te falar, porque é difícil falar porque é a pessoa que gosta. Às vezes, a pessoa gosta dos dois, mas depois passa a gostar só de um, hoje ela gosta de um, mas amanhã ela passa a gostar dos dois". Aí, eu falei: "E aí, o que você acha?" E ele falou: "Eu acho que é os dois". Aí, eu falei assim: "Mas você se inclui nessa?" E ele falou: "Me incluo". Aí, eu falei: "Mas o que você faz, você reprime o seu sentimento, o que você sente por homens?" E ele: "Não!" Aí, a amiga que estava do lado virou e falou assim: "Está vendo? Acabou de sair do armário". [...] Então, isso é um efeito positivo. Porque, se eu tivesse ficado só no *do, does, did, however, although, never*..., [ele] não ia chegar, ele não ia ter chegado em mim. [Júnior – SRB4]

Nesses relatos, vemos que Júnior faz uma reflexão mais abrangente sobre os resultados emancipatórios de suas aulas críticas, reflexão essa que ultrapassa o próprio contexto pedagógico. Ao contrário de Lúcio, que afirma ter a necessidade de "tocar" os resultados de suas aulas críticas, esse professor-participante parece acreditar que o fato de duas alunas terem escolhido performar uma identidade não-hegemônica (lésbica) em uma avaliação oral e o fato de um aluno ter se aproximado dele para falar abertamente sobre a sua bissexualidade fora da sala de aula já evidenciam os resultados emancipatórios e contra-hegemônicos de suas aulas e, sobretudo, da sua *postura crítica*. Tal reflexão corrobora uma das ideias de hooks (1994), segundo a qual o trabalho crítico deve nos mover *para além das fronteiras*, de modo que professores/as e alunos/as possam partir de seus próprios corpos, identidades e experiências para questionar e desconstruir discursos de dominação. Em outras palavras, a autora compreende o trabalho crítico em educação como um trabalho impulsionado pela presença corporificada de alunos/as e professores/as, isto é, pela vida que ambos levam *dentro* e *fora* do ambiente escolar (HOOKS, 1994).

Parte III
As consequências da transgressão: reflexões posteriores à experiência

Esta parte está dividida em dois temas de análise: no primeiro, focalizo as reflexões dos/as professores/as-participantes acerca da sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês; no segundo, apresento as consequências dessa experiência para os/as professores/as-participantes, buscando relacionar o trabalho com o ensino crítico de LE/inglês às possibilidades de reflexão crítica docente. Uma vez que nesta parte me concentro nas

reflexões posteriores à experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico, utilizo apenas as percepções e os relatos gerados na terceira fase da pesquisa, os quais advêm das seguintes fontes: a sessão reflexiva final (SRF), o questionário final (QF) e os trabalhos de conclusão de curso de duas professoras e um professor-participantes (TCC1, TCC2 e TCC3).

Reflexões sobre a experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras

Uma das questões mais presentes nas percepções e relatos da fase final do estudo diz respeito ao nível de exigência do ensino crítico de LE. Rafael, por exemplo, alega que esse foi um dos motivos que o levaram a não mais preparar e conduzir aulas críticas durante o semestre:

> **[99]** Planejar aulas assim exige muito mais tempo, dedicação e preparação. E, diante da quantidade de coisas que eu estava lidando no momento, decidi voltar para o ensino tradicional de inglês, porque além das aulas nessa linha serem mais fáceis de planejar, eu seguia o programa que eu era cobrado para ensinar. [Rafael – QF]

O nível de exigência trazido à baila por Rafael pode ser observado com maiores detalhes em uma percepção compartilhada por Lúcio na SRF:

> **[100]** ...eu queria, assim, dar uma aula toda ligada, toda... coerente. Então, eram aulas boas, bem preparadas, bem elaboradas, onde tudo estaria ligado. Eu começaria com o livro didático deles [dos alunos], o *New English File*, com o tópico gramatical, e nisso eu ia lá pro livro, ia pro tema e do tema eu ia pro livro literário. Então, pra preparar as aulas foi assim... foi... Se eu tivesse que fazer de novo, eu acho que eu iria morrer, ter que fazer um trem desse de novo. Ou, na verdade, talvez numa segunda vez eu estaria mais preparado, teria um manejo melhor pra preparar essas aulas. [Lúcio – SRF]

Nesses excertos, vemos que Rafael e Lúcio evidenciam algumas complexidades mais técnicas do ensino crítico de LE, atendo-se, mais especificamente, ao *como* elaborar aulas críticas de modo a contemplar os conteúdos apresentados pelo livro didático. Tal postura parece revelar que, embora os professores-participantes tenham reconhecido a natureza transgressiva do ensino crítico de LE (URZÊDA-FREITAS, 2011), especialmente no que se refere às suas metas e objetivos, eles ainda estão de algum modo "presos" a uma concepção mais técnica de ensino de LE (CELANI, 2008). Em outras palavras, ambos parecem estar preocupados em relacionar *temas críticos* e *conteúdos gramaticais*, estabelecendo uma espécie de *coerência pedagógica* em aulas críticas.

Já Marília, apesar de corroborar as concepções de Rafael e Lúcio, parece expandir a reflexão sobre o grau de exigência do ensino crítico de LE, enfatizando a importância de

analisar, no momento de elaboração de aulas críticas, as particularidades contextuais de onde elas serão ministradas:

> **[101]** Eu concordo que dar aula na abordagem crítica é muito mais difícil, porque você tem que pensar a sua próxima aula dentro daquilo que você percebeu na [aula] anterior. Então, aquilo tem que ficar ali... Você tem que pensar nos alunos, no tipo de vivência que você já captou ali. A maneira como você vai abordar o tema depende muito do que você já captou das vivências dos seus alunos. Não adianta você chegar lá e jogar um texto teórico do Paulo Freire e "vamos discutir educação hoje", se você tem uma turma composta por jovens de vinte anos que estão todos os dias usando suas drogas e bebendo, e os pais estão bancando. Eles nunca pararam pra pensar sobre alguns posicionamentos. A questão é que [eles] nunca pararam pra ter uma postura mais reflexiva, porque vêm aí na via do tradicional, do engessamento, sabe? Aquela coisa presa. [Marília – SRF]

Diferentemente de Rafael [excerto 99] e Lúcio [excerto 100], Marília parece guiar-se por uma concepção mais reflexiva de ensino de LE, já que, em seu ponto de vista, não basta colocar o ensino crítico em prática: é preciso antes avaliar como tal abordagem pode repercutir em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Assim, poderíamos dizer que, ao sugerir uma *análise contextual* de onde a abordagem crítica será implementada, a professora-participante corrobora o pensamento de Freire (1996, p. 38, grifos meus), segundo o qual a "prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o *fazer* e o *pensar sobre o fazer*". Tal movimento, por sua vez, sugere uma postura mais reflexiva sobre o ato de ensinar uma LE, já que não se trata simplesmente de colocar *técnicas de ensino* em prática, mas de analisar as possíveis consequências de uma *concepção de ensino* em determinado contexto. Ao sugerir esse tipo de análise, Marília parece defender que cabe aos/às professores/as avaliar como o ensino crítico de LE pode e/ou deve ser colocado em prática, formulando eles/as mesmos/as teorias que sejam válidas para o ensino e para a sua própria formação (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Também Júnior reflete sobre o grau de exigência do ensino crítico de LE, porém focalizando, uma vez mais, a necessidade do conhecimento teórico (acadêmico) para lidar com os *eventos críticos* de sala de aula e para elaborar e conduzir aulas críticas:

> **[102]** ...eu não sei se eu posso falar isso, mas a função do ensino crítico é inventar, criar, inventar uma realidade nova, tanto pro aluno quanto pro professor. Os dois conseguem produzir isso. Só que uma coisa que eu senti falta, no meu caso, e que eu acho que a gente deveria pensar, é a questão de como a gente [deve] se posicionar, assim, criticamente. Porque, no meu caso, faltaram algumas leituras ainda, que a gente precisa ter umas leituras das questões sociais mesmo. Se a gente for falar de raça, a gente tem que ler um pouco sobre raça; se a gente vai de gênero, tem que ler [sobre gênero]... Eu entendo que a teoria do Paulo Freire fala que todo mundo tem conhecimento, e assim, [que] a gente pode dar uma aula crítica sem a gente ter essa leitura. Só que a gente precisa ter um embasamento pra gente falar [...] Eu sei que a gente não dá conta de controlar, mas às vezes a gente produz coisas muito perigosas

> com os nossos atos [de fala]. Então, a gente tem sempre que estar controlando. Então, às vezes a gente quer trabalhar criticamente o racismo e reforça ele mais. Então, no meu caso, faltou mais leitura sobre o "racismo", sobre "raça", entendeu? [Júnior – SRF]

Em princípio, essa fala parece também remeter a uma questão mais técnica do ensino crítico de LE. Entretanto, após uma leitura mais cuidadosa, percebemos que o que está em jogo, neste caso, não é exatamente o *como*, mas *o que pode ser relevante* para que os temas abordados em sala de aula não sejam trivializados, e que, por assim dizer, não acabem cumprindo objetivos contrários às propostas contra-hegemônicas do ensino crítico de LE (PENNYCOOK, 1999; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011). Nesse sentido, ao levantar novamente a questão do *conhecimento teórico (acadêmico)* para elaborar e conduzir aulas críticas de LE, o professor-participante demonstra, a meu ver, uma preocupação em motivar os/as alunos/as a *pensar crítico*, ou seja, a pensar de uma forma que os/as impulsione a agir "contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência" (FREIRE, 1996, p. 40). Tal preocupação parece refletir, ainda, uma tentativa de *intelectualizar* o trabalho docente (GIROUX, 1988), visto que denota a imagem de um professor comprometido com a cidadania e com a justiça social. A propósito, de acordo com Celani (2008), é esse compromisso ou *senso de cidadania* que encoraja os/as professores/as de LE a se sentirem membros de uma profissão e responsáveis por ela.

Outra questão presente nas percepções e relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes na fase final da pesquisa diz respeito à complexidade de se trabalhar precisão (gramática) e correção em aulas críticas de LE. Veja-se, por exemplo a seguinte percepção de Rafael:

> **[103]** Nas aulas tradicionais, os alunos parecem ficar meio entediados, e isso, de certa forma, me motivou a procurar o ensino crítico. Nas aulas críticas, parece não ter muita preocupação com *accuracy*, e queira ou não, tanto alunos como professores são cobrados a falar e ensinar a forma gramaticalmente correta. Por isso ainda tenho dúvida sobre o que e como ensinar inglês. [Rafael – QF]

A inquietação do professor-participante também aparece em uma resposta de Júnior:

> **[104]** Fiquei frustrado, também, em saber que os alunos do nível 5 ainda tinham muitos problemas na base. Daí, vi que não conseguiria conciliar a discussão com a estrutura, apesar de saber que, em muitos casos, isso é possível. [Júnior – QF]

Tal percepção é retomada e expandida pelo professor-participante na SRF:

> **[105]** [...] depois de umas quatro aulas, eu realmente, eu entrei em colapso. E foi quando eu pensei assim: "Não, eu... não dá, eu não vou trabalhar mais com isso". Porque eu pensei assim... o Centro de Línguas quer que eu ensine ele [o aluno] a ter *accuracy* etc., mas assim, do jeito que está, não dá. Então, foi aí que eu fiquei desanimado com o [ensino crítico], porque, por mais que as discussões fluíam e eles falavam, por mais que eu mostrava o erro... [Júnior – SRF]

Na mesma linha de raciocínio, Marcela reflete sobre a *necessidade da correção* e sobre as *formas de trabalho com a correção* em aulas críticas de LE:

> **[106]** ...semestre que vem eu vou corrigir mais [diretamente] os meus alunos, porque a correção que eu fazia era, eu deixava todos os meus alunos irem falando, falando, falando, e eu ia anotando tudo no meu caderninho. No final da aula, a última coisa que eu fazia, eu colocava todas as palavras no quadro e: "Ok, como é que vocês falam isso aqui?" [...] pronto, a minha correção era essa, porque eu não queria expor o meu aluno. Eu gosto dessa correção, porque eu fico preocupada de [não] expor o meu aluno... [...] [Mas] eles [os alunos] reclamaram muito assim, tanto que a Luana, que é quem está fazendo o TCC sobre erros [e que pesquisou a turma], ela falou assim: "Nossa, Marcela, eu tenho que te falar porque eu sou sua amiga... seus alunos reclamaram demais que você não corrige..." Porque ela pergunta assim [no questionário]: "Você gostaria que o professor te corrigisse de imediato, após o seu erro?" E muitos: "Sim". E ela: "Por quê?" E eles: "Ah, porque a professora não faz isso". E eu... nossa, gente, mas eu acho que a discussão é tão mais rica do que ficar lá [corrigindo]... às vezes, você interrompe o raciocínio da pessoa, e eu não quero isso. [Marcela – SRF]

A complexidade do trabalho com a correção em aulas críticas de LE também é uma das questões evidenciadas por Marília:

> **[107]** E aí, eu tentei ir anotando [os erros cometidos pelos/as alunos/as], né, aí eu fui anotando, anotando, anotando... aí, chegava e não dava tempo de corrigir. [risos]. Terminava a aula, fica eu e aquelas palavras, aí eu levava elas na aula que vem, mas eu não via o mesmo resultado do que se eu tivesse colocado no quadro, fizesse o *drill* mesmo, sabe, [porque] normalmente eram [erros] de pronúncia, né... E aí, na aula que vem, eu já ficava assim: "gente, mas eles não vão nem lembrar da onde que eu tirei isso". Aí, eu falava, né: "Gente, isso aqui é da aula passada, algumas palavras..." Aí, eu colocava as palavras, dividia o vocabulário, tipo, dava quatro papeizinhos pra um grupo com as palavras que... E aí eu cansei de fazer isso também! Larguei de mão, porque é muito complexo, você tem que fazer e já ir prestando atenção pra ver como é que você vai usar, que tipo de estratégia, de técnica que você vai usar pra trabalhar aquele erro. Então, é complexo, eu achei complexo trabalhar a correção dentro do ensino crítico. Você fica entre a formação intelectual e posicionada socialmente, e a língua, a precisão da língua, a correção da língua... Então, tipo, é aquilo através da língua, então se a língua não estiver boa também, porque a língua é o meio, né... então, eu ficava nessa... oscilando. [Marília – SRF]

De modo geral, as reflexões de Rafael [excerto 103], Júnior [excertos 104 e 105], Marcela [excerto 106] e Marília [excerto 107] focalizam a complexidade de se trabalhar questões mais técnicas, como precisão (gramática) e correção, em aulas que têm por objetivo desenvolver as habilidades comunicativas dos/as alunos/as através da reflexão crítica. A

grande questão que parece orientar essas reflexões é: O que se deve priorizar em aulas críticas de LE, a *língua* ou o *pensamento crítico*, o ensino *da* língua ou o ensino [da língua] *por meio* do uso crítico da língua? Tal questão nos permite considerar que os/as professores/as-participantes, mesmo tendo tido a oportunidade de ler e discutir textos teóricos sobre teoria crítica em educação, pedagogia crítica e LA crítica, ainda continuam concebendo a língua como objeto, e não como um "instrumento" que, ao ser utilizado para problematizar questões sociais mais amplas, possibilita tanto a sua aquisição, em um sentido mais técnico, quanto o exercício do pensamento crítico. Apesar de suas reflexões apontarem para fatores relevantes no que se refere ao trabalho com o ensino crítico de LE, percebo que elas remetem a uma nítida separação entre *ensinar a língua* e *estimular o pensamento crítico*, separação essa que vai de encontro a um dos grandes desafio da abordagem crítica: realizar ambas as atividades simultaneamente (PENNYCOOK, 1999, 2001; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011).

Essas reflexões sobre as complexidades do trabalho com precisão (gramática) e correção em aulas críticas nos levam a considerar, também, as percepções relativas ao desenvolvimento linguístico e comunicativo dos/as alunos/as em aulas críticas. As percepções e os relatos finais nos possibilitam inferir que os/as professores/as-participantes reconhecem que um dos pontos positivos da sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês é que o trabalho com essa abordagem motivou os/as alunos/as a participar mais ativamente das aulas. Tal reconhecimento pode ser observado em um relato compartilhado por Marcela na SRF:

> **[108]** ...aí teve a primeira prova e alguns reclamaram que as aulas estavam muito "só discussão" só. Aí, eu falei: "Gente, eles [os alunos] estão no Inglês 6, eles têm que desenvolver língua, né?" Aí, assim, eu voltei pro livro, eu estava intercalando depois da primeira prova, uma semana livro, uma semana um tema pra gente discutir. Nossa, e eu vi que, nossa... as aulas ficaram assim... decaíram e ficaram apáticas... E aí, a turma que [já] não conversava [passou a conversar] menos ainda. Mas eu também notei que nessas aulas, que eu estava ensinando *may* e *might* pra eles, eles conversaram muito assim... não CONVERSARAM assim... [mas] desenvolveram estrutura com aquilo, sabe, e usaram a estrutura corretamente. Então, eu fico naquela: é bom, é ruim... [...] E aí eu fui intercalando assim, mas eu vi que no segundo bimestre foi fraco. [Marcela – SRF]

Tomando essa fala como referência, poderíamos deduzir que a "apatia" das aulas baseadas no livro didático mencionada pela professora-participante se deve ao fato de que nesse tipo de aula, ao contrário do que ocorre em aulas críticas, os/as alunos/as tendem a participar menos das atividades propostas. Essa é uma questão evidenciada por Lúcio tanto na SRF como em seu TCC:

> **[109]** ...o que eu percebo é que isso [a discussão de temas críticos] era instigante pra eles falarem, e todo mundo falou que era relevante. [...] E todo mundo: "Não, é importante falar sobre essas questões, sim, POR INSTIGAR a gente a falar inglês, porque a gente pensa, discorda, eu quero falar..." E eu não permitia falar em português. [Lúcio – SRF]

> **[110]** De acordo com as respostas que os alunos deram aos questionários, é possível observar que eles consideram as discussões como sendo de grande valor para o seu processo de aprendizagem, visto que se trata de um momento em que eles usam a língua-alvo tentando transmitir as suas opiniões sobre os temas que estão em discussão. […] de acordo com as percepções dos alunos, as discussões de temas críticos realizadas em sala de aula foram relevantes para o seu processo de aprendizagem de inglês como L2, visto que elas contribuem para o seu processo de aprendizagem da língua. [Lúcio – TCC1]

Lúcio parece acreditar que as suas aulas críticas foram boas porque os/as alunos/as se sentiram instigados/as a utilizar a língua-alvo, percepção essa que encontra respaldo na fala dos/as próprios/as alunos/as. De modo similar, porém focalizando o desenvolvimento da habilidade escrita em aulas críticas, Marília parece considerar que as suas aulas deram oportunidade para que os/as alunos/as se desenvolvessem como aprendizes de LE/inglês e como articuladores/as de um "contra-discurso", aqui entendido como um discurso que se contrapõe a discursos hegemônicos vigentes (PENNYCOOK, 1999, 2001; MOITA LOPES, 2006):

> **[111]** O aspecto das estruturas linguísticas também foi positivamente influenciado pela abordagem. Alguns alunos que iniciaram o curso com pouca capacidade de relacionar uma sentença com outra, estabelecendo relações de causa e conseqüência, demonstraram um avanço já nos primeiros 2 meses de curso. É certo que as discussões sobre os temas trabalhados, somadas ao trabalho sistematizado de aquisição das estruturas propostas pelo livro didático, foram refletidos numa escrita que de fato inicia a construção de um contra-discurso em língua estrangeira. [Marília – TCC3]

Esse excerto nos permite observar que, ao contrário de Marcela [excerto 108] e Lúcio [excertos 109 e 110], que apresentam reflexões mais técnicas (isto é, mais focadas no processo de aquisição em si) sobre o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos/as alunos/as em aulas críticas de LE, Marília vai um pouco mais além, dando a entender que as suas aulas críticas também encorajaram os/as alunos/as a *agir* por meio do uso da língua-alvo na escrita. Considero esse resultado especialmente relevante porque, a meu ver, ele contempla um dos principais objetivos do ensino crítico de LE: utilizar a língua-alvo para articular contra-discursos aos discursos hegemônicos vigentes. Assim, percebo que a reflexão de Marília vai de encontro a uma visão meramente funcional de língua/gem: o/a usuário/a A codifica idéias na língua e as transmite como mensagem para o/a usuário/a B, que, por sua

vez, decodifica essa mensagem (PENNYCOOK, (1998 [1990]). Em outras palavras, não se trata de escrever somente para *comunicar ideias*, mas de escrever para *comunicar ideias que promovam ações* em âmbito social. É nesse sentido que a reflexão de Marília sugere uma concepção performativa de língua/gem, a qual remete à ideia de que *tudo que dizemos faz* (AUSTIN, 1975 [1962]; SOUZA-FILHO, 2006). E é nesse sentido, também, que a palavra *contra-discurso* passa a indicar não apenas uma oposição a *discursos vigentes*, mas também, e principalmente, a um caminho para a ação/transformação social (PENNYCOOK, 2001).

Outra questão presente nas percepções e relatos finais do estudo diz respeito aos objetivos de mudança do ensino crítico de LE, bem como às formas de se atingir esses objetivos na prática, questão essa que já vinha sendo levantada pelos/as professores/as-participantes desde a primeira fase da pesquisa. Na visão de Lúcio, a sua experiência parece ter sido produtiva também por tê-lo feito refletir sobre questões sociais mais amplas em sala de aula. Entretanto, considera que tal experiência poderia ter sido "mais rica", já que ele acredita não ter conseguido promover o mesmo tipo/nível de reflexão em seus/suas alunos/as:

> **[112]** Por crescer meio a pessoas de fortes crenças sociais e religiosas, praticantes de hegemonias, pude externar em sala de aula, por meio da língua inglesa, opiniões a respeito do absolutismo imbecil das maiorias. [Lúcio – QF]

> **[113]** Na verdade, achei que a experiência com o ensino crítico seria mais rica. Talvez por falha própria em conduzir as aulas, senti que não consegui despertar nos alunos uma consciência maior a respeito de si e do que dizem. [...] Penso que buscava levar meus alunos a verem melhor o que [eles] diziam, o que incluiria seus atos de fala e as práticas hegemônicas presentes no seu discurso. [Lúcio – QF]

Esses trechos nos levam a deduzir que a insatisfação de Lúcio pode estar, de alguma forma, relacionada ao *evento crítico* que ele próprio motivou na aula sobre *amor*, evento esse que acabou tendo como foco as suas próprias experiências de vida como homem gay. Ao dizer que "eu percebi que eu tinha emoção" [excerto 114], o professor-participante parece entender que, ao encorajar a problematização de um tema que reflete o seu próprio corpo, as suas próprias identidades e experiências, e os seus desejos pessoais de mudança (MOITA LOPES, 2003; HOOKS, 1994, 2010), ele acabou se misturando com aquilo que ensinava:

> **[114]** Eu queria que não fosse assim, que fosse mais pacífico, ficar na minha, mas... Ou então, que eu falasse isso, que "vocês estão matando", mas sem emoção, porque eu percebi que eu tinha emoção. [...] Aí, eu saí da sala com a sensação de que é inútil, com o sentimento de que é inútil, porque eu falei "vocês estão matando", mas eu percebo que o pessoal vai sair daqui pensando do mesmo jeito, entendeu? Não vai mudar a cabeça deles... [Lúcio – SRF]

Também Marília evidencia os aspectos negativos da mistura entre o lado pessoal e o lado profissional em aulas críticas:

> **[115]** ...quando você se mistura demais com aquilo que você estuda, você vira só aquilo, sua vida fica muito aquilo o tempo todo, as relações começam a ser tomadas pela postura crítica, pela postura reflexiva, e eu acho que é daí pra frente que eu vou agora, que é conseguir separar um pouco as coisas. [Marília – SRF]

Ambos os excertos nos permitem inferir que tanto Lúcio [excerto 114] quanto Marília [excerto 115] defendem um certo *distanciamento* dos/as professores/as em aulas críticas de LE. O primeiro parece acreditar que esse distanciamento pode contribuir para que os/as professores/as não exalem *discursos emocionados* em sala de aula, facilitando, assim, a consolidação do diálogo. Já para a segunda, esse distanciamento parece ser necessário para que os/as professores/as não tornem a *postura crítica* uma *forma de vida*, estendendo-a para outros contextos da vida social. A meu ver, o problema que recai sobre a fala de Lúcio é que, de acordo com ela, os/as professores/as não devem se posicionar frente aos/às alunos/as quando os temas abordados em sala de aula estiverem, de algum modo, relacionados às suas próprias experiências de vida, sobretudo àquelas marcadas pelo sofrimento. Tomando por base os pressupostos da pedagogia crítica (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992; HOOKS, 1994) e da LA crítica (PENNYCOOK, 1999, 2001), poderíamos, então, questionar: Qual o problema da emoção? Será que a emoção, ao contrário do que pensa Lúcio, não tem um papel fundamental na consolidação do diálogo que se pretende estabelecer em aulas críticas? Atendo-me à experiência pedagógica desse professor-participante, percebo que a sua visão está intimamente relacionada ao medo do *conflito* (ELLSWORTH, 1992), o que, segundo as percepções e relatos explorados na Parte II deste capítulo, parece ser algo intrínseco à implementação de práticas pedagógicas críticas (HOOKS, 1994). Por sua vez, o problema que recai sobre a fala de Marília é que, ao invés de considerar a conversão da *postura crítica* em *forma de vida*, como também propõem autores/as como Freire (1996), Giroux (1988), hooks (1994), Pennycook (1999, 2001), Contreras (2002), Ferreira (2006) e Mateus (2010), ela parece considerar que essa "conversão" pode gerar consequências negativas. Assim, vemos que as percepções de Lúcio e Marília convergem na medida em que ambas acenam para o *desconforto* (BOLER; ZEMBYLAS, 2003) que o trabalho com o ensino crítico de LE pode desencadear na vida profissional e pessoal dos/as professores/as.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Marcela acredita que uma das formas de não misturar os lados pessoal e profissional em aulas críticas é não se posicionar ou se posicionar

minimamente frente aos/às alunos/as. Tal percepção, conforme podemos observar a seguir, parece refletir uma necessidade não apenas de preservar a vida pessoal dos/as professores/as, mas também, e principalmente, de evitar *conflitos* (HOOKS, 1994) em sala de aula:

> **[116]** ...se eu fosse resumir numa frase como foi esse semestre, eu diria que esse foi um semestre de muitos altos e de muitos baixos, tanto eu como pessoa, como professora, com os meus alunos... [...] eu tive o problema da exposição. Eu vi que eu me posicionei muito no começo, assim... Até teve uma discussão sobre homossexualismo, foi pra esse rumo a discussão, e eu vi que eu me posicionei, e os alunos, no questionário, em um questionário que eu passei pra mim, pra eu saber como que estava a turma, duas pessoas disseram que "a professora era muito atiradinha nas opiniões dela". Aí, nessas respostas, eu vi que eu estava me posicionando muito assim, sabe? [Marcela – SRF]

> **[117]** ...o professor também deve ser cauteloso para não tomar "partido" em sala de aula, isto é, [deve] ser imparcial durante as discussões, pois, assim [se não for imparcial], o mesmo poderá influenciar os alunos, falar mais e não deixar seus alunos expressarem-se. [Marcela – TCC2]

Além de reforçar as concepções de Lúcio [excerto 114] e Marília [excerto 115], entendo que essas falas corroboram a percepção de Rafael, para o qual o ensino crítico de LE é uma abordagem centrada quase que totalmente nos/as alunos/as:

> **[118]** Gostei muito de trabalhar com o ensino crítico, apesar das poucas aulas que ministrei nessa abordagem. Pelo que pude perceber, as aulas críticas tiram o foco do professor pra centrar a atenção quase que totalmente no aluno. O aluno quem faz a aula, é ele quem discute, fala etc. O professor apenas monitora e conduz a aula. [Rafael – QF]

As reflexões de Marcela [excertos 116 e 117] e Rafael [excerto 118] nos levam, então, a questionar: Afinal, o ensino crítico de LE é uma abordagem que abre espaço para quais vozes, as dos/as alunos/as e/ou as dos/as professores/as? Para Marília, aulas críticas devem ser elaboradas e conduzidas tendo como o foco as experiências e a participação dos/as alunos/as, e não exatamente dos/as professores/as:

> **[119]** Eu não queria trazer temas, eu não preparei temas, porque a ideia era trabalhar da seguinte maneira: o evento crítico surge na sala de aula o tempo todo. Então, o meu plano de aula era um plano de aula meio esquelético, muito aberto... [...] é a sensação de expectativa, durante uma hora e quarenta, que eu percebi que é quase impossível não acontecer nada. Porque tem aluno que está triste, gente, na sala! Tem aluno que está cansado e que vai falar que o chefe brigou com ele, e daí começa a discutir classe, as relações de poder, a maneira como o mercado... [Marília – SRF]

Nesse excerto, percebo que a professora-participante apresenta novamente uma concepção dialógica de ensino crítico de LE: trata-se de uma abordagem que deve propiciar a construção dialógica e colaborativa de conhecimentos em sala de aula. No entanto, essa fala

nos permite observar que, na concepção de Marília, o diálogo deve abrir espaço ou mais espaço para uma só voz: a dos/as alunos/as. A ideia que parece orientar as concepções de Marcela [excertos 116 e 117], Rafael [excerto 118] e Marília [excerto 119] é que a prática pedagógica crítica descorporifica os/as professores/as (HOOKS, 1994, 2010), isto é, anula os seus corpos, as suas identidades, as suas experiências de vida. É como se, para consolidar o *diálogo* em sala de aula, os/as professores/as tivessem que se desprender de seus próprios valores e subjetividades, lutando contra si mesmos/as para *não dizer*. Tal percepção, em meu ponto de vista, se constitui como um problema, pois os/as professores/as também são sujeitos da educação, e por isso devem ter um papel tão ativo quanto os/as alunos/as nos diálogos promovidos em sala de aula. Ou será que os/as professores/as devem permanecer em silêncio quando se veem diante de discursos que reiteram práticas de discriminação e dependência no mundo social (PENNYCOOK, 1998 [1990])?

Essa é uma das questões que parecem ter orientado parte das reflexões compartilhadas por Júnior na SRF, as quais evidenciam a sua dificuldade em promover o diálogo em aulas críticas. Essa dificuldade, como podemos observar a seguir, está relacionada ao seu desejo de mostrar (fazer os/as alunos/as perceberem) como as hegemonias operam na vida social:

> **[120]** ...vira e mexe surgia alguma coisa, tipo, um evento surgia, e ali desenrolava, discutia etc., e tal... Eu tive... uma coisa que eu queria registrar é que às vezes eu soube, mas outras vezes eu não soube me PORTAR. Tipo, a vontade era tanta de mostrar a realidade, entendeu, que eu dava palestra. Então, assim... e eu ficava... e aí depois eu ficava assim, "ai, eu não dou conta de dar aula desse jeito"... [...] Então, assim... a aula... eventos surgiam a todo momento, outros eu controlava. Então, assim, eu tinha que me segurar, eu tinha que [me] controlar com algumas respostas... [...] Então, assim, eu tive muita dificuldade pra me controlar, pra controlar a minha fala... [Júnior – SRF]

Considero o relato de Júnior importante porque ele oferece subsídios para pensarmos o lugar dos/as professores/as em aulas críticas, especialmente quando eles/as se veem diante de discursos que vão de encontro àquilo que as suas práticas estão tentando problematizar e desconstruir: as hegemonias. Embora tal relato nos permita inferir que o professor-participante assumiu uma postura mais ativa em suas aulas críticas, o que pode também ser observado nas percepções e relatos analisados na Parte II deste capítulo, ele parece sentir uma grande culpa por não ter conseguido *controlar a sua fala*. Mas a questão que se apresenta neste ponto é: Devem os/as professores/as *controlar a sua fala* diante de discursos que reiteram práticas de discriminação e dependência, considerando que o objetivo de suas aulas é justamente problematizar e desarticular esses discursos? Tendo como base o trecho em destaque, acredito que o objetivo de Júnior não era exatamente *calar* os/as alunos/as, mas

conduzi-los/as a uma *reflexão* sobre a natureza hegemônica de seus posicionamentos (PENNYCOOK, 1999, 2001, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011), objetivo esse que vai ao encontro da postura que eu mesmo tenho adotado em minhas aulas críticas de LE/inglês.

Consequências da experiência com o crítico de línguas estrangeiras

As percepções e os relatos analisados anteriormente nos levam a pensar nas consequências da experiência com o ensino crítico de LE/inglês para os/as professores/as-participantes. Em seu TCC, Marília parece propor uma reflexão crítica sobre o ato de educar na medida em que defende um paradigma de formação docente que tenha por objetivo colaborar com a transformação da realidade social:

> **[121]** Se crermos que o papel principal da escola é o desenvolvimento do indivíduo, devemos, então, observar, dentre outros aspectos, o aspecto da formação crítica. Tal formação só pode se dar nas relações com o meio e com o outro por meio de trocas dialógicas que constituem vias mediadoras de conflitos, sendo baseadas na reflexão e no respeito, com o objetivo principal de tornar a vida em sociedade não só possível como melhor. [Marília – TCC3]

Na mesma perspectiva, Marcela acredita que a reflexão crítica propicia a autonomia e a emancipação dos/as professores/as, tanto em nível pedagógico como em nível social:

> **[122]** Na reflexão crítica há preocupação em resolver o impasse contraditório causado pelos outros dois tipos de reflexão [reflexão técnica e reflexão prática] e levar as pessoas que a praticam a uma maior autonomia e emancipação de suas práticas, tanto sociais, educacionais ou em qualquer outro contexto em que esteja inserido. [Marcela – TCC2]

Ao sugerirem uma *reflexão crítica* sobre o ato de educar, ambas as professoras-participantes parecem acreditar que o trabalho com uma abordagem mais crítica de ensino de LE pode abrir caminhos para a reflexão crítica de professores/as e alunos/as:

> **[123]** ...necessitamos, urgentemente, buscar concepções alternativas como a demonstrada nesta pesquisa: uma concepção crítica, aplicada sobre a condição atual do ser humano e da sociedade que desejamos ajudar a formar. O ensino de línguas estrangeiras precisa passar por mudanças para que este deixe de ser apenas pré-requisito para ascensão profissional e financeira e venha a ser visto como instrumento de mudanças sociais. [Marília – TCC3]

> **[124]** Com o uso da abordagem crítica em sala de aula de língua não somente o aluno fica mais reflexivo, mas o próprio professor também... [...] Utilizar a abordagem crítica em sala de aula de língua inglesa não é papel fácil de acordo com a fala dos professores [do grupo de reflexão], mas, ao mesmo tempo, eles também se sentem bastante fascinados pela idéia da construção do pensamento juntamente com o aluno. [Marcela – TCC2]

A meu ver, a ideia que subjaz a essas falas é que, ao elaborar aulas críticas, que têm por objetivo reconhecer, problematizar e desarticular hegemonias, os/as professores/as de LE passam a enxergar como essas hegemonias operam na sala de aula e na sociedade mais ampla, tornando-se, por assim dizer, profissionais mais críticos/as (GIROUX, 1988). Nesse sentido, o conceito de reflexão crítica presente nas falas de Marília [excertos 121 e 123] e Marcela [excertos 122 e 124] parecem dialogar com o conceito apresentado por Contreras (2002, p. 164), segundo o qual refletir criticamente significa problematizar o caráter político da educação, isto é, reconhecer que a educação, como prática institucionalizada, está submetida "à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos". Tal conceito nos motiva a pensar em um tipo de formação que eduque os/as professores/as de LE para exercitar a reflexão crítica em suas práticas pedagógicas, de modo "a participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos" (LIBERALI, 2010, p. 79).

Embora Marcela, tal como Marília, reconheça o fato de que o trabalho com o ensino crítico de LE pode abrir caminhos para a reflexão mais crítica docente, ela afirma, no QF aplicado seis meses após a pesquisa, que não continua trabalhando com a abordagem crítica com o mesmo empenho de antes:

> **[125]** Continuo trabalhando [com o ensino crítico de LE], mas não mais com o mesmo empenho. Trabalho apenas no Centro de Línguas (UFG), porque percebi que em outros contextos em que trabalho (escola pública e em escolas que são franquias) estamos "amarrados" e não podemos sair das "amarras", senão somos "dispensados". Na escola pública ainda é um pouco mais possível, mas a falta de atenção dos alunos e a indisciplina é algo muito difícil de controlar. [Marcela – QF]

Também Júnior e Lúcio apontam as *limitações contextuais* como impedimentos à implementação de aulas críticas:

> **[126]** Tentei trabalhar [com o ensino crítico de LE] numa escola, mas a coordenadora me repreendeu. Daí, me desanimei. Hoje se aparece alguma coisa [algum evento crítico], dou apenas uma pincelada, não quero perder meu emprego. Infelizmente existe algo entre o querer e o poder ou entre o desejo e a realização. Estou dentro de uma estrutura social com hierarquias, nem sempre posso ir contra sem sofrer algum tipo de punição, por isso evito quando posso. [Júnior – QF]

> **[127]** O Centro de Línguas da UFG é um local de pesquisa de uma universidade federal, portanto, privilegiado por ser aberto a este tipo de abordagem... [...] No mercado em que atuo (cursos livres de língua da cidade de Goiânia, com grupo-alvo de classe média-alta), não há espaço para tanto. Somos proibidos de tratar, sequer citar, posicionamentos sexuais, religiosos, esportivos, políticos etc. Nossa função em sala de aula é, declaradamente, ensinar estruturas linguísticas e providenciar situações para que as mesmas sejam utilizadas apropriadamente. Qualquer

> comportamento excedente é considerado desnecessário e passível de punição. [Lúcio – QF]

As falas de Marcela [excerto 125], Júnior [excerto 126] e Lúcio [excerto 127] parecem revelar uma certa *mercantilização* do ensino de LE em Goiânia, já que, nos cursos livres de idiomas, não há espaço para o conceito de educação que eles/a tiveram a oportunidade de colocar em prática durante o semestre. O único objetivo desses cursos é desenvolver a competência linguística e comunicativa dos/as alunos/as, objetivo esse que remete a uma visão puramente técnica de ensino (GIROUX, 1988; ZEICHNER; LISTON, 1996; SILVA, 2007b). Ser professor/a de LE, nesses contextos, parece ser, então, mais uma ocupação do que uma profissão (CELANI, 2008), visto que não há uma preocupação em educar os/as alunos/as para a vida em sociedade, nem tampouco passar uma noção de *língua/gem como ação*, mas em torná-los/as proficientes na língua-alvo, postura essa que inibe a tomada de atitudes mais transgressivas em sala de aula (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006).

Além das limitações contextuais, Lúcio aponta a complexidade do ensino crítico de LE como impedimento à elaboração de aulas críticas:

> **[128]** Após a experiência com minha turma do Centro de Línguas-UFG, tomei a decisão de que não voltaria a trabalhar com a abordagem crítica por algum tempo. Isto porque à época considerei o trabalho mais complicado e trabalhoso que o esperado... [Lúcio – QF]

Essa reflexão do professor-participante é retomada e ampliada na SRF:

> **[129]** Eu acho que é muito mais fácil, pra qualquer professor é muito mais fácil... [...] tem lá um manual, vou fazer isso, o meu objetivo agora é esse, o meu objetivo é esse e agora é esse. Talvez seja medíocre, mas, nesse ponto da minha carreira, que eu sou um estagiário, que eu estou começando a dar aula, que eu tenho 22 anos, que eu comecei a dar aula o ano passado, agora pra mim é meu porto seguro, agora eu quero fazer isso! Talvez daqui a dez anos, que eu já cansei do tradicional, que eu já cansei de fazer isso, talvez aí eu mude. Mas agora eu vou fazer assim. [Lúcio – SRF]

A complexidade do ensino crítico de LE é também mencionada por Rafael, que alega continuar apenas problematizando e contextualizando os conteúdos e as atividades apresentadas no livro didático:

> **[130]** ...me senti muito pressionado a cumprir com o programa e isso me deixou inseguro a continuar trabalhando o ensino crítico. Atualmente, não trabalho mais com o ensino crítico com a mesma motivação de quando comecei a participar do grupo de reflexão. Hoje, o máximo que faço é problematizar/questionar alguns aspectos do livro didático e adaptá-lo ao contexto do aluno. [Rafael – QF]

> **[131]** [A abordagem crítica] exige muita preparação por parte do professor. Considerando que essa abordagem tem por objetivo problematizar estereótipos, padrões, normas e discutir questões de cunho social, político, sexual, etc., o professor tem que estar preparado não só pra lidar com qualquer tipo de situação em sala de aula, mas também pra saber conduzir de forma efetiva o rumo das discussões. [Rafael – QF]

Além de corroborar a complexidade implícita nas falas de Lúcio [excertos 128 e 129], esses excertos nos permitem refletir sobre como essa complexidade pode interferir na motivação dos/as professores/as para realizar um trabalho crítico, já que Rafael [excertos 130 e 131] parece ter optado por não mais elaborar e conduzir aulas críticas devido à natureza complexa da abordagem crítica. Segundo ele próprio coloca, o ensino crítico de LE exige muita preparação por parte dos/as professores/as, e é essa preparação (teórico-acadêmica) que os/as tornará capazes não apenas de elaborar e conduzir aulas críticas, mas também de lidar com os *eventos críticos* de sala de aula, os quais, como já mencionado no segundo tema da Parte II deste capítulo, não podem ser previstos em um plano de atividades.

Entre todos/as os/as professores/as-participantes, Marília é a única que parece ter a intenção de continuar trabalhando com o ensino crítico de LE, pois, em seu ponto de vista, *ser crítica* é parte da sua existência. Tal percepção pode ser observada nas percepções registradas em três fontes de pesquisa:

> **[132]** ...isso [trabalhar criticamente] é parte de mim. Ainda que esteja trabalhando uma abordagem comunicativa ou qualquer outra, ser crítico é parte do ser. Eu sou. [Marília – QF]

> **[133]** Eu acho que isso [a nossa criticidade] vem muito do que a gente é mesmo. Então, a minha grande descoberta sobre a minha formação durante a pesquisa é que aquela sempre foi a aula que eu dei, sabe? Talvez não de uma maneira sistematizada, um plano de aula pra aquilo, mas que aquela postura sempre foi a postura que eu adotei em sala, e que durante a pesquisa eu pude pensar e trabalhar a minha própria prática de uma maneira muito mais autônoma, como se eu estivesse mesmo me vendo de fora... [Marília – SRF]

> **[134]** Na prática da sala de aula, o professor é orientado por uma série de princípios, de pressupostos e mesmo de crenças que constituem o que podemos denominar de abordagem de ensinar. Mesmo que muitas vezes o professor não consiga explicitar qual abordagem norteia o seu trabalho, ela esta implícita na sua forma de trabalhar os conteúdos e em sua relação com seus alunos. [Marília – TCC3]

Ao contrário dos/as outros/as professores/a-participantes, que parecem enxergar a *criticidade* como algo à parte, fora de si, vemos que Marília se reconhece no *exercício da criticidade*. Tal reconhecimento encontra respaldo no fato de que a sua experiência com o ensino crítico de LE não desencadeou uma *transformação* no seu modo de ensinar, mas uma *(re)descoberta* de si mesma como professora. Em outras palavras, ao elaborar e conduzir

aulas críticas, a professora-participante parece ter se dado conta de que a *postura crítica* sempre fez parte do seu fazer pedagógico, mesmo que de uma forma intuitiva. Desse modo, quando questionada por mim sobre o fato de a experiência com o ensino crítico de LE ter provocado alguma mudança na sua forma de compreender a educação de LE, Marília afirma que essa experiência possibilitou-lhe, na realidade, "descobrir" o tipo de professora que ela sempre foi:

> **[135]** ...eu me encontrei como professora agora. Eu entendi quem sou eu na sala, o que eu estou fazendo ali, por que eu estou fazendo aquilo ali daquele jeito. Isso é tão claro diante de mim agora. E [eu acho] que a partir de agora que eu comecei a minha carreira. É estranho... [risos] porque parece que só agora eu sei o que eu vou fazer, como eu quero fazer, com quem eu quero fazer. É que eu me sinto assim, eu sou professora, sabe? Parece que agora quando eu falo "eu sou professora" e eu entendo o que é que é. Então, não é assim, "ah, eu estou ali dando umas aulas". Não é assim mais. Eu sou professora, e é isso. [...] Eu me encontrei. Não é que eu mudei, [porque] já é algo próprio da minha pessoa. O posicionamento crítico-reflexivo é algo que estava em casa, sabe, era de assistir o jornal e ficar eu, minha mãe e meu irmão, a família é muito pequena, a relação é muito próxima entre as pessoas, a aceitação das diferenças do outro tinha que acontecer o tempo todo desde criança. Então, o outro, apesar da proximidade, a gente tinha que lidar. Por exemplo, o meu irmão, ele era o menino "nerd", e eu era a menina tresloucada, e, assim, houve sempre um respeito muito grande. Então, é algo muito próprio de mim, então eu acho que eu só me encontrei. É como se eu já soubesse, mas não tivesse feito ainda pra aprender... Agora, eu sei sistematizar a minha prática, assim, eu sei escrevê-la em tópicos, e sei dizer quem eu sou como professora, né? A minha prática ficou bem mais líquida [transparente]. [Marília – SRF]

Essa fala nos permitem inferir que a experiência de Marília com o ensino crítico de LE fez com que ela encontrasse a si mesma como professora. Tal como hooks (1994), que se viu nas reflexões de Paulo Freire, a professora-participante parece ter se visto nas suas próprias reflexões e práticas pedagógicas durante o semestre. No entanto, ela faz uma ressalva:

> **[136]** ...eu percebi que eu não posso e eu não quero ser vista como uma imagem revolucionária, como uma imagem da encrenca, da polêmica grudada em mim. Mas o meu posicionamento daqui pra frente é: eu vou dar a aula que me deixarem dar. [...] E a minha aula vai ser uma aula em que eles [os alunos] vão saber que eles me conhecem sem conhecer a minha vida pessoal. Os meus posicionamentos sobre todos os temas vão ficar claros, mas sem abrir a minha vida pessoal. Porque chega ao ponto de um aluno virar e perguntar pra você: "Mas professora, você já ficou com uma mulher?" E de você ter que parar e olhar pra situação e pensar nos seus anos dourados e falar: "Não". Sabendo que, se você falasse "sim", aquilo teria uma reverberação tamanha, porque as mães dos alunos de 16, 17 e 18 anos, ao saber que a professora tem uma sexualidade que não está na norma, eles [os pais] viriam aqui. Então, infelizmente, a gente tem que lidar com isso...

Embora pareça ter a intenção de continuar trabalhando com o ensino crítico de LE, considero importante notar que Marília coloca em questão o fato de que tal abordagem não é

incentivada por todos os contextos de ensino de LE, restrição essa que ela pretende respeitar. No entanto, ao afirmar que os seus posicionamentos continuarão ficando nítidos em sala de aula, entendo que a professora-participante reconhece o viés corporificado do ensino crítico de LE (HOOKS, 1994, 2010; PENNYCOOK, 1999; FERREIRA, 2006), já que as suas aulas, independentemente do contexto, continuarão refletindo o que ela pensa e como ela encara a realidade, percepções essas que, como ela mesma colocou durante a pesquisa, estão intimamente relacionadas às suas próprias vivências.

Mesmo não tendo a intenção de continuar trabalhando com a abordagem crítica, vale ressaltar que as percepções compartilhadas pelos/a demais professores/a-participantes na fase final do estudo nos permitem observar que as suas respectivas experiências com o ensino crítico de LE produziram efeitos que considero positivos em sua formação. Marcela, por exemplo, afirma, em três momentos diferentes, que a sua experiência fez com que ela refletisse sobre questões pedagógicas e sociais:

> **[137]** Durante o semestre da pesquisa percebi que tive momentos de grande euforia, mas também de tristeza. Um "mix" de sentimentos que me fez refletir mais e mais como pessoa que sou, sem esquecer dos outros papéis que tenho na sociedade: filha, amiga, mas principalmente professora. [...] Muitas vezes percebo quando estou me 'policiando' para não ser injusta ou preconceituosa com alunos e também com as pessoas que convivo. Aprendi isso durante as reuniões do grupo e penso que isso só fez eu me tornar uma professora e um ser humano melhor. [Marcela – QF]

> **[138]** ...hoje eu tenho uma postura diferente, eu não fico rindo dessas piadinhas [racistas, machistas, homofóbicas etc]... Então, assim, eu acho que eu, como professora e como pessoa, mudei, sim, principalmente por estar lidando com... Porque, assim, se a gente está lidando com isso [com o ensino crítico de LE] dentro de sala de aula, a gente tem que ser o exemplo... [...] eu acho que a gente está ali na frente porque a gente já passou por todo um processo pra estar ali, então os alunos [se] veem muito em você... eles não querem ser igual a você, mas eles notam muitas coisas que você faz. "Ah, a professora ri dessas piadinhas, então eu vou rir, ela dá liberdade pra isso". [...] Aprendi um pouco a conviver mais com as diferenças... Ou não... mas, pelo menos, eu parei pra pensar nelas. Às vezes, posso não ter aprendido a conviver com certas diferenças que apareceram, mas aprendi a parar e a pensar mais sobre elas... [Marcela – SRF]

> **[139]** A intenção de utilizar o ensino crítico em sala de aula de língua estrangeira foi desafiante e trouxe várias respostas a todos os participantes do grupo... Eu, como professora, buscava em minha sala de aula possibilitar uma inter-relação concreta entre teoria e prática, fazendo o aluno e eu mesma agir-refletir-agir através da problematização de determinados temas críticos. [Marcela – TCC2]

Esses excertos nos levam a perceber que a experiência de Marcela com o ensino crítico de LE fez com que ela começasse a refletir mais criticamente sobre o ato de educar através de uma LE, considerando questões sociais mais amplas na condução de suas aulas. Todavia, é interessante observar que essa mudança parece não ter acontecido apenas no

campo profissional, mas também em sua vida pessoal, especialmente no que se refere ao convívio com as diferenças. Esse resultado nos possibilita inferir que o trabalho com o ensino crítico de LE pode abrir caminhos para a reflexão crítica de professores/as, levando-os/as a perceber como as suas práticas estão imersas em uma gama de valores que ultrapassam a sala de aula e que muitas vezes se contrapõem às metas educativas (CONTRERAS, 2002).

Por sua vez, Rafael alega que a sua experiência com o ensino crítico de LE o fez refletir sobre como os/as professores/as de línguas assumem também o papel de educadores/as:

> **[140]** [Ao trabalhar com o ensino crítico de LE] me atentei ainda mais para o quanto o professor de línguas também assume o papel de educador. O professor de línguas, assim como qualquer outro, é um ser político e tem o poder de transformar os seus alunos em indivíduos mais críticos e pensantes, se assim ele o quiser. Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor está munindo o aluno de uma importante ferramenta para atuar no sistema global atual. [QF]

Em outra resposta dada ao QF, o professor-participante apresenta um exemplo de como essa reflexão repercutiu em sua prática:

> **[141]** [O trabalho com o ensino crítico de LE] me conscientizou ainda mais da importância de sempre procurar relacionar aquilo que está sendo trabalhado em sala de aula com a realidade do Brasil e dos alunos. Se o livro didático fala de moradores de rua em Nova Iorque, por exemplo, eu sempre procuro trazer a discussão para o Brasil e para Goiânia: Como é a situação dos moradores de rua no Brasil? Existem muitos moradores de rua em Goiânia? [Rafael – QF]

Vemos, assim, que, apesar de não ter se dedicado à elaboração e condução de aulas e atividades críticas no decorrer de todo o semestre, Rafael faz uma avaliação positiva da sua experiência com o ensino crítico de LE, apontando, inclusive, como essa experiência modificou a forma como ele concebe o ensino de línguas e o trabalho dos/as professores/as de LE no Brasil. A meu ver, trata-se de uma consequência positiva na medida em que denota mudanças na prática do professor-participante, que, devido à sua experiência e provavelmente às reflexões compartilhadas no grupo, passou a contextualizar, ou, se preferirmos, a *situar* a sua prática, de modo a privilegiar aspectos e discursos *locais* na condução das aulas de uma língua dita *global* (CELANI, 2008). No entanto, as perguntas que ele apresenta para ilustrar a sua intenção de *contextualizar* ou *situar* o ensino de LE parecem mostrar que a sua prática ainda permanece no âmbito da *constatação* das desigualdades sociais, e não na *problematização* dessas desigualdades (PENNYCOOK, 1998 [1990], 1999, 2001), já que o seu objetivo parece ser levar os/as alunos/as a *constatar* a existência de moradores/as de rua

em Goiânia, e não a *problematizar* os discursos e práticas que desencadeiam esse evento de desigualdade.

De modo similar, Júnior alega, na SRF, que a sua experiência com ensino crítico de LE possibilitou-lhe adquirir uma *voz de resistência* contra as hegemonias que se fazem presentes nas interações de sala de aula:

> **[142]** ...eu não sei agora também se eu dou conta de não trabalhar o ensino crítico, assim, porque como altera a realidade, eu não sei se eu dou conta de dar uma aula sem ser ensino crítico. Não que eu vou preparar uma aula de... [mas] se acontecer um evento [crítico], claro que eu vou reagir com o evento, entendeu? Eu vou abaixar a cabeça? Eu acho assim, que pode ser qualquer nível que o meu plano vai sair do rumo na hora. Eu acho que não dou conta de ficar mais [calado]. Eu acho que alterou a minha identidade de professor. Minha identidade não é mais aquela centrada no livro e aquilo ali, ou que eu ouvia uma piadinha de homofobia e ficava quieto porque eu tinha que ensinar o tópico, sabe? Isso não me silencia mais. Eu não sou silenciado mais por isso. Então, essa experiência como ensino crítico me deu voz... [Júnior – SRF]

Tal excerto corrobora a ideia de que o ensino crítico de LE *altera a realidade* de alunos/as e professores/as. Neste caso, vemos que o trabalho com essa abordagem alterou, mais especificamente, a *realidade do professor*, conferindo-lhe, como ele mesmo destaca, uma nova identidade. Essa "nova identidade" parece se referir a uma *identidade de resistência*, tal como a que hooks (1994) adquiriu ao entrar em contato com as reflexões de Paulo Freire, visto que o professor-participante alega não mais conseguir ou mesmo ter a intenção de "ficar calado" diante de discursos que reiterem práticas hegemônicas. Ao afirmar que "o ensino crítico [lhe] deu voz", ele dá a entender que o trabalho com essa abordagem possibilitou-lhe adquirir uma voz para resistir. Como homem negro, de classe baixa e homossexual, Júnior parece ter encontrado uma possibilidade para fazer valer o seu corpo e as suas identidades em sala de aula, os quais refletem experiências marcadas pela intersecção dos marcadores identitários *raça*, *classe*, *gênero*, *sexualidade* etc (PSCITELLI, 2008). Essa postura pode ser observada com maiores detalhes em sua própria experiência com o ensino crítico de LE, a qual foi analisada nos dois primeiros temas da Parte II deste capítulo. Como pudemos perceber, tal experiência, assim como o próprio corpo do professor-participante, parece refletir a articulação e/ou a intersecção entre diferentes identidades sociais (PSCITELLI, 2008), possibilitando-lhe, assim, *resistir* aos discursos que sempre tentaram mantê-lo às margens da sociedade.

Também Lúcio parece reconhecer que a experiência com o ensino crítico de LE possibilitou-lhe adquirir uma voz para contestar as hegemonias presentes nas interações pedagógicas. Todavia, em resposta à pergunta "O contato com o ensino crítico esse semestre,

você acha que foi importante pra sua formação enquanto professor de línguas?", feita por mim na SRF, ele afirma que não pretende mais trabalhar diretamente com essa abordagem:

> **[143]** Não que seja isso [trabalhar com o ensino crítico de LE] que eu quero, que eu quero fazer sempre assim, porque, na verdade, eu não quero, eu não quero fazer. Eu acho que, se "Ah, Lúcio, você vai ter que trabalhar com isso agora", se eu for pra uma escola que trabalha com isso, eu trabalho, eu sei fazer, eu consigo. Mas semestre que vem, por exemplo, eu não quero. Se surgir, eu tiver dando aula e alguém falar alguma coisa, assim... que, por exemplo, [homossexualidade] é anormal, anomalia, eu acho que eu não dou conta [de ignorar], eu acho que eu tenho que... vamos falar sobre isso agora, entendeu? Eu não me seguro, não. Mas eu falar que esse semestre eu vou trabalhar com isso, vou preparar aulas pra isso, acho que isso eu não faço de novo: preparar uma aula crítica... [Lúcio – SRF]

O motivo para essa decisão categórica parece decorrer do fato de que, ao ver os seus objetivos pedagógicos ampliados, o professor-participante não conseguiu produzir os resultados que ele gostaria de produzir em suas aulas críticas, especialmente naquela em que o tema *sexualidade e preconceito* foi trazido à baila:

> **[144]** O meu foco no início era que meu aluno produzisse língua, mas eu percebi que, a partir do momento que eu comecei a trabalhar com esses temas que eram relevantes pra mim também, que me tocam, aí eu vejo que... tanto que eu estou dizendo, que, na minha cabeça, eles [os alunos] estavam falando em inglês... mas eu fiquei tão envolvido na hora, foi tão tocante pra mim, que na hora eu estava pouco me lixando se eles estavam falando inglês ou não, por mais que eles falaram em inglês, eu tenho certeza. Aí, vem outro objetivo, que é a mudança, o resultado... Pra quê eu estou fazendo isso? Pra que eu estou gastando horas preparando essa aula? Pra quê? Pra nada? Eu não estou preparando uma aula assim pro meu aluno achar interessante. Se eu estou falando de uma coisa que é tão importante pra sociedade, eu quero mudança. [...] O meu objetivo não era mais só usar a língua, foi muito além, entendeu? E eu me frustrei, porque eu não vi [resultado]. Talvez vai surtir efeito [um dia], mas esse efeito eu não vejo. [Lúcio – SRF]

Além de justificar a decisão do professor-participante de não mais trabalhar com o ensino crítico de LE, entendo que essa fala retoma a discussão sobre o envolvimento pessoal dos/as professores/as com os temas críticos abordados em sala de aula, já que as conclusões de Lúcio parecem decorrer, em grande parte, da discussão sobre *sexualidade e preconceito* que ele próprio motivou em sala de aula, inclusive colocando a sua identidade como homem gay em evidência no grupo.

Na mesma perspectiva, ao relembrar a aula na qual ela se viu enquadrada em uma identidade que ela sempre tentou desconstruir, Marcela discorre sobre o seu desconforto em aulas críticas:

> **[145]** Então, e por que isso [ser chamada de "paty"] me incomodou? E isso já é uma questão interna, da Marcela, porque eu sempre fui tentando lutar contra esse estereótipo [da "loira burra"] aqui na faculdade, não sei, às vezes por causa da cor

> do meu cabelo, as pessoas julgam muito por causa de cor: cor da pele, cor do cabelo, cor disso ou cor daquilo, então cores... é muito complicado. [...] Então, assim, essa é uma questão que eu sempre lutei contra. Aí, eu fiquei, assim, naqueles dez segundos de silêncio, aí eu não precisei me defender, porque a própria turma me defendeu. Alguns começaram a me defender e outros, não, "Ah, eu acho que a professora é 'paty', sim, porque ela vem de carro pra faculdade", e o outro, "não..." E eu... fiquei lá na minha mesa, sentada. Fiquei lá na minha mesa sentada. Nesse dia, foi um dos dias de baixo e [eu] falei: "Marco Túlio, eu não quero mais trabalhar com isso!" Na época, assim, eu até... nossa, eu saí desabafando com todo mundo. [...] Eu não tenho problema de expor a minha vida, desde que não me coloquem numa situação constrangedora. [Marcela – SRF]

Essas falas nos permitem inferir que Lúcio [excerto 144] e Marcela [excerto 145] tiveram dificuldade para lidar com o viés corporificado do ensino crítico de LE, que, como pudemos observar, pode levar professores/as e alunos/as a se confrontar com os seus próprios corpos, identidades e experiências de vida em sala de aula, desencadeando, assim, conflitos que ultrapassam o contexto pedagógico (HOOKS, 1994). Por sua vez, compreender o ensino crítico de LE como uma abordagem corporificada implica, em meu ponto de vista, reconhecer a sua natureza socioconstrucionista, visto que se trata de uma abordagem que corrobora o desvelamento dos discursos que constituem os sujeitos envolvidos no processo educativo. Tendo como base as reflexões de Moita Lopes (2003), poderíamos deduzir que o ensino crítico de LE mostra que esses sujeitos (alunos/as e professores/as) "falam" e interagem a partir de determinados lugares sociais e discursivos. Afinal, todo discurso "provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que [o] posicionam no discurso de um modo singular" (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Palavras finais

[Decolonization] infuses a new rhythm, specific to a new generation of men, with a new language and a new humanity. Decolonization is truly the creation of new men.

(Frantz Fanon, 2004 [1963], p. 2)

Eu sou a dureza desses morros, revestidos, enflorados, lascados a machado, lanhados, lacerados. Queimados pelo fogo. Pastados. Calcinados e renascidos.

(Cora Coralina)

Nesta parte, apresentamos algumas palavras finais sobre o estudo. O capítulo está dividido em três seções: na primeira, retomamos algumas das principais questões levantadas no Capítulo 3 a fim de sugerir possíveis respostas para as nossas perguntas de pesquisa; na segunda, apresentamos alguns possíveis desdobramentos do estudo, sobretudo no que se refere à formação de professores/as de LE no Brasil; e, na terceira, compartilhamos algumas reflexões finais sobre o estudo, enfatizando as suas implicações na vida pessoal e profissional do pesquisador.

Retomando as perguntas de pesquisa

- Quais as *percepções* dos/as professores/as-participantes sobre o *ensino crítico de línguas* antes da sua experiência com essa abordagem no ensino de LE/inglês?

No intuito de apresentar uma possível resposta para esta pergunta, retomamos as percepções e os relatos explorados nos dois temas de análise da Parte I do Capítulo 3, já que essa foi a parte dedicada a gerar reflexões iniciais sobre o ensino crítico de LE.

No primeiro tema, *Reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras*, vimos que os/as professores/as-participantes apresentam percepções sobre o ensino crítico de LE que vão desde uma abordagem complexa (Marcela) e mais comunicativa (Rafael) a uma abordagem mais dialógica (Rafael, Lúcio, Marcela, Júnior e Marília), performativa (Júnior) e transgressiva (Júnior e Marcela) de ensino. Atendo-nos às percepções iniciais compartilhadas pelos/as professores/as-participantes, poderíamos dizer que se trata: 1) de uma *abordagem complexa*, por explorar temas e considerar questões que ultrapassam o livro didático, a sala de

aula e a própria língua-alvo; 2) de uma *abordagem mais comunicativa*, por privilegiar atividades que estimulam a discussão sobre temas atuais; 3) de uma *abordagem dialógica*, por objetivar o compartilhamento de autoridade e a construção dialógica de conhecimentos em sala de aula; 4) de uma *abordagem performativa*, por conceber a língua(gem) como forma de ação; e, por fim, 5) de uma *abordagem transgressiva*, por questionar, resistir e tentar romper com os padrões de legitimidade que orientam o ensino de LE e com os discursos e normas que regulam a vida social.

Vemos que a única percepção compartilhada por todos/as os/as professores/as-participantes é a de que o ensino crítico se configura como uma *abordagem dialógica*. Tal fato nos leva a inferir que, entre todas as percepções apresentadas, a *consolidação do diálogo* (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992) parece ser o principal objetivo do ensino crítico na visão dos/as professores/as-participantes antes da sua experiência com aulas e atividades críticas de LE/inglês. Todavia, como pudemos observar, trata-se de um diálogo gerado e conduzido *fora*, e não *a partir do* conflito. Exceto Júnior, que parece reconhecer mais explicitamente a natureza conflituosa do diálogo promovido em aulas críticas (HOOKS, 1994), as percepções compartilhadas pelos/as demais professores/as-participantes aludem a uma singela tentativa de negar e/ou ocultar os conflitos inerentes à prática pedagógica crítica (ELLSWORTH, 1992). Essa postura se torna contraditória porque, mesmo tentando procurar formas de promover o diálogo crítico *fora* do conflito e das relações de poder, os/as professores/as-participantes parecem reconhecer, ainda que em diferentes níveis, que um dos principais objetivos do ensino crítico é utilizar a língua-alvo para desarticular hegemonias, isto é, para problematizar discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência no mundo social. Desse modo, a questão que se coloca é: Como é possível problematizar e desarticular hegemonias *fora* do poder e do conflito, sendo que as hegemonias, bem como as lutas para desarticulá-las, estão imersas em conflitos e em relações de poder?

Já no segundo tema, *Temas críticos, experiências de vida e trabalho docente*, vimos que as percepções compartilhadas pelos/as professores/as-participantes estão intimamente relacionadas aos seus corpos, identidades e experiências de vida. Júnior, por exemplo, compartilhou relatos que nos permitem observar como a sua vida foi e ainda é marcada pelo *racismo*, fato esse que parece explicar a sua *vontade de mudança* em aulas críticas. Por sua vez, Lúcio e Rafael compartilharam relatos que nos possibilitam inferir que as suas tentativas de ocultar e/ou escapar dos conflitos inerentes ao diálogo crítico encontram respaldo em suas próprias experiências com a homofobia. Já Marcela e Marília compartilharam relatos que nos

levam a perceber o seu empenho em problematizar e desconstruir, respectivamente, o estereótipo da "loira burra" e o binarismo "heterossexual-homossexual" na sociedade. Esses relatos foram importantes porque nos ofereceram subsídios para identificar os lugares de onde os/as professores/as-participantes falavam (MOITA LOPES, 2003), bem como para tomar conhecimento de suas lutas e resistências pessoais (HOOKS, 1994). Além disso, eles nos levaram a considerar a importância do corpo no trabalho docente: é muito difícil adentrar a sala de aula e deixar os nossos corpos do lado de fora (HOOKS, 2010), já que muitas vezes são as identidades e as experiências neles circunscritas que orientam as nossas concepções e práticas de ensino.

Ambos os temas de análise da Parte I do Capítulo 3 se articulam na medida em que os relatos e as percepções focalizadas no segundo tema possibilitam uma compreensão mais ampla das percepções sobre ensino crítico de LE focalizadas no primeiro tema. Embora tais reflexões se configurem como uma possível resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa, consideramos que as percepções e os relatos gerados na primeira fase do estudo apontam mais para perguntas do que para respostas. Entre essas perguntas, destacam-se as seguintes: Qual o lugar do diálogo em aulas críticas? Há diálogo sem conflito? Aulas críticas devem promover mudanças? Se sim, que tipo de mudanças são essas e como elas podem ser alcançadas? Como os/as professores/as podem lidar com a autoridade que lhes é institucionalmente concedida em aulas que têm por objetivo desestabilizar as relações de poder? Como os/as professores/as podem lidar com a voz hegemônica em aulas que visam desarticular hegemonias? Como as concepções, posturas e ações docentes podem ser compreendidas a partir das identidades e experiências circunscritas no corpo? Qual a relação entre corpo, diálogo, crítica e mudança social?

- Quais os *aspectos*, *ressalvas* e *entraves* presentes nos relatos e percepções compartilhadas pelos/as professores/as-participantes durante a sua experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês?

No intuito de apresentar uma possível resposta para esta pergunta, retomamos as percepções e os relatos explorados nos três temas de análise da Parte II do Capítulo 3, visto que essa foi a parte dedicada a gerar relatos e percepções sobre e durante a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE.

No primeiro tema, *Um olhar sobre as aulas e atividades críticas relatadas*, vimos que os relatos compartilhados pelos/as professores/as-participantes aludem a diferentes formas de elaboração e condução de aulas/atividades críticas, formas essas que, em nosso ponto de vista,

revelam alguns aspectos da sua experiência com o ensino crítico de LE/inglês. O primeiro desses aspectos diz respeito à *fonte de elaboração* das aulas e atividades críticas ministradas, já que os relatos compartilhados nos permitem identificar: 1) aulas e atividades elaboradas *fora* do livro didático (Marcela, Júnior e Lúcio); e 2) aulas e atividades elaboradas *a partir do* livro didático (Marília e Rafael). Esse aspecto mostra que não há uma forma única de elaborar e conduzir aulas críticas, mas formas diversas que respondem ao perfil, às necessidades e aos objetivos de cada professor/a (PENNYCOOK, 1999; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011). Já o segundo aspecto remete aos *objetivos* dos/as professores/as-participantes em suas respectivas aulas e atividades críticas: 1) estimular reflexões que contribuam para desarticular hegemonias (Júnior, Lúcio e Rafael); e 2) promover o diálogo democrático em sala de aula (Marcela, Júnior, Lúcio e Marília). Uma vez que tal aspecto recupera a percepção mais enfatizada na primeira fase do estudo (o ensino crítico é uma abordagem dialógica), acreditamos que ele oferece subsídios para entendermos como o diálogo pode ser promovido e mantido em aulas críticas (FREIRE, 2005 [1970]; SHOR, 1992; HOOKS, 1994). Por fim, o terceiro aspecto presente nos relatos compartilhados diz respeito ao *enfoque temático* das aulas e atividades críticas ministradas: questões de identidade e diferença (Marcela, Júnior, Lúcio e Marília), questões de classe (Marcela), questões de raça (Marcela e Júnior) e questões de gênero e sexualidade (Marcela, Júnior e Rafael). Esse último aspecto nos possibilita observar que, uma vez orientada por objetivos que remetem a diferentes temas, a prática pedagógica crítica implica não apenas o diálogo, mas uma *articulação* entre diferentes pedagogias no trabalho docente (CANDAU, 2008; FERREIRA, 2006; LOURO, 1997, 2004).

Outro aspecto evidenciado nos relatos provenientes da segunda fase do estudo foi o surgimento de *eventos críticos* em sala de aula (PENNYCOOK, 2004c), o que constitui o foco do segundo tema de análise, *Um olhar sobre os eventos críticos de sala de aula relatados*. Nesse tema, vimos que os referidos eventos podem ser divididos em dois grupos: 1) eventos críticos motivados pelos/as alunos/as; e 2) eventos críticos motivados pelos/as professores/as. Em ambos os grupos, percebemos como o surgimento de eventos críticos requer dos/as professores/as um "jogo de cintura" para: 1) lidar com os temas que esses eventos abordam; 2) fazer uso desses temas para gerar novas percepções; e 3) buscar respaldo nessas novas percepções para desarticular hegemonias. No entanto, as análises apresentadas mostram que nem sempre os/as professores/as conseguem ter esse "jogo de cintura" perante os eventos críticos de sala de aula, haja vista: 1) a sua falta de habilidade e/ou conhecimento teórico

(acadêmico) para abordar os temas que eles trazem à baila (Rafael e Marcela); e 2) o seu medo de não saber lidar com os conflitos que eles normalmente desencadeiam, sobretudo quando esses conflitos apontam diretamente para os seus próprios corpos, identidades e experiências (Rafael, Marcela e Júnior). Entre todos os membros do grupo, apenas Marília e Lúcio aproveitaram eventos críticos ocorridos em sala de aula para encorajar o pensamento crítico dos/as alunos/as: a primeira partiu das falas de uma aluna e de um aluno para levantar questões de *gênero* e *sexualidade*, respectivamente; o segundo partiu da fala de um aluno para problematizar a legitimidade atribuída ao desejo heterossexual. No caso de Lúcio, vale ressaltar que a sua postura parece ter sido orientada não apenas pelo objetivo de problematizar o posicionamento homofóbico do referido aluno, mas também pelas suas próprias lutas e resistências como homem gay em contextos sociais diversos (MOITA LOPES, 2003). Com base em todos os relatos compartilhados, poderíamos, enfim, dizer que os eventos críticos de sala de aula, ao mesmo tempo em que sugerem caminhos para a reflexão e a mudança, apresentam barreiras que podem dificultar ou mesmo impedir a realização de trabalhos mais críticos em aulas de LE. Essa é a característica que nos leva a identificar o surgimento de eventos críticos como um aspecto e, ao mesmo tempo, como um entrave à prática pedagógica crítica no ensino de LE.

Outros aspectos e entraves da experiência dos/as professores/as-participantes podem ser observados no terceiro tema de análise, *Reflexões durante a experiência: foco nos aspectos, ressalvas e entraves*. No que se refere aos *aspectos*, vimos que o ensino crítico de LE: 1) apresenta um caráter fluido e dinâmico (Júnior e Marília); 2) abre espaço para o compartilhamento de vozes em sala de aula (Marília, Lúcio e Marcela); e 3) motiva os/as professores/as a buscar mudanças (Marcela e Lúcio). No entanto, as percepções e os relatos analisados apontam para as seguintes *ressalvas*: 1) A participação dos/as alunos/as tende a ser maior quando as atividades são realizadas em grupos menores (Lúcio); 2) As atividades críticas propostas pelos/as professores/as devem contemplar as limitações dos/as alunos/as que têm mais dificuldade de aprendizagem (Marília); e 3) O diálogo deve ser a base da prática pedagógica crítica (Júnior e Marcela). Consideramos importante mencionar que essa última ressalva alerta sobre o fato de que, na tentativa de desarticular pensamentos e posturas hegemônicas, os/as professores/as podem acabar impondo as suas opiniões em sala de aula, contrariando, assim, a perspectiva dialógica do ensino crítico de LE.

Por fim, no que se refere aos *entraves* que se impõem ao trabalho com o ensino crítico de LE, o primeiro que consta nas percepções e relatos analisados diz respeito ao *uso da língua*

portuguesa em aulas críticas (Marcela e Marília). O fato que subjaz a esse entrave é que, embora os/as alunos/as tendam a se engajar na reflexão sobre temas críticos, muitos/as deles/as não conseguem se expressar na língua-alvo, recorrendo, por assim dizer, ao português. Já o segundo entrave remete à *necessidade do conhecimento teórico* (acadêmico) para elaborar e conduzir aulas críticas (Marília, Rafael, Júnior e Lúcio). Consideramos esse entrave especialmente importante porque, em nosso ponto de vista, o conhecimento teórico (acadêmico) pode tanto fortalecer os/as professores/as quanto oprimir os/as alunos/as, o que vai depender de como os/as professores/as veem e de como eles/as lidam com esse conhecimento autorizado em sala de aula. Por sua vez, o terceiro entrave presente nas percepções e relatos analisados acena para *a questão do riso* em discussões que abordam temas críticos (Marcela e Júnior). Esse entrave denota o receio da professora e do professor-participante em contrariar os objetivos contra-hegemônicos do ensino crítico ao incentivar e/ou permitir o riso em aulas críticas. Também nós acreditamos que temas como *raça e racismo*, *desigualdades de gênero*, *sexualidade e preconceito* etc., os quais apontam diretamente para questões de desigualdade, dependência e sofrimento humano, devem ser explorados de modo a garantir e enfatizar a sua pertinência no mundo social. Já o quarto entrave mencionado pelos/as professores/as-participantes diz respeito à *exposição de opiniões e identidades por parte dos/as professores/as* em sala de aula (Marcela e Lúcio), sobretudo quando eles/as se veem diante de discursos que refletem a sua vida *fora* do contexto pedagógico (HOOKS, 2010). A nosso ver, esse entrave nos convida a refletir sobre o lugar do corpo na prática do ensino crítico de LE, especialmente no que tange ao posicionamento e à exposição dos/as professores/as perante discursos que, de algum modo, focalizam os seus próprios corpos, identidades, experiências e lutas pessoais. Finalmente, o quinto entrave presente nas percepções e relatos analisados se relaciona com a *vontade de mudança* dos/as professores/as em aulas críticas. Embora concordemos que a prática pedagógica crítica requer um compromisso com a transformação social (PENNYCOOK, 1999; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011), acreditamos que esse entrave alerta sobre o perigo de que, ao se guiarem por teorias críticas diversas, os/as professores/as possam acabar tomando para si uma responsabilidade que vai além desse compromisso.

Atendo-nos aos três temas de análise apresentados na Parte II do Capítulo 3, vemos que uma das questões mais importantes da experiência dos/as professores/as-participantes é que, se em um primeiro momento todos/as compreendiam o ensino crítico de LE como uma abordagem dialógica, agora todos/as parecem ter compreendido que o diálogo promovido em

aulas críticas muito dificilmente se realizará *fora* do conflito. Não obstante considerarmos que as reflexões apresentadas aqui nos permitem responder à pergunta de pesquisa em foco, acreditamos que os relatos e as percepções geradas na segunda fase do estudo também apontam mais para perguntas do que para respostas. Algumas dessas perguntas são: Como estabelecer um diálogo que contribua para desarticular hegemonias em aulas de LE? Como articular os pressupostos emancipatórios de diferentes pedagogias em aulas críticas de LE? Como lidar com a imprevisibilidade dos eventos críticos de sala de aula, bem como abordar criticamente os temas e os conflitos que eles trazem à baila? Como os/as professores/as podem se portar diante de discursos que apontam diretamente para os seus próprios corpos, identidades e experiências? Como eles/as podem se posicionar diante desses discursos sem ferir a natureza dialógica e problematizadora do ensino crítico? Como lidar com o uso da língua portuguesa em aulas críticas de LE? Qual o lugar do conhecimento teórico (acadêmico) na prática pedagógica crítica? Como fazer uso desse conhecimento autorizado sem oprimir os/as alunos/as? Como lidar com o riso em aulas que têm por objetivo desarticular hegemonias, abordando questões mais amplas de poder e desigualdade social? Há um limite para a exposição pessoal dos/as professores/as em aulas críticas? Como os/as professores/as podem assumir um compromisso com a transformação social sem tomar para si uma responsabilidade maior do que lhes cabe?

- Quais as *consequências* da experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês para os/as professores/as-participantes? Houve algum tipo de mudança em suas percepções? Se sim, quais?

No intuito de apresentar uma possível resposta para esta pergunta, retomamos as percepções e os relatos explorados nos dois temas de análise da Parte III do Capítulo 3, pois essa foi a parte dedicada a gerar percepções e relatos finais sobre a experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE.

No primeiro tema, *Reflexões sobre a experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras*, vimos algumas das reflexões compartilhadas pelos/as professores/as-participantes no que tange à sua experiência como um todo. A primeira dessas reflexões diz respeito ao *nível de exigência* do ensino crítico de LE (Rafael, Lúcio e Marília), isto é, ao tempo de trabalho gasto na elaboração de aulas que focalizem os conteúdos gramaticais necessários e que, ao mesmo tempo, abram espaço para a reflexão crítica sobre questões sociais mais amplas. Exceto Marília, que também aponta a análise contextual como exigência

do ensino crítico, os demais professores/a-participantes parecem estar mais preocupados/a em elaborar e conduzir aulas que, de alguma forma, reflitam os objetivos do livro didático. Também Júnior compartilha uma reflexão sobre o nível de exigência do ensino crítico de LE, porém focalizando a necessidade do conhecimento teórico (acadêmico) para lidar com os eventos críticos de sala de aula. Ao contrário do que se possa pensar em um primeiro momento, entendemos que a reflexão compartilhada pelo professor-participante remete a uma questão mais ampla de aprendizagem, visto que ele parece estar preocupado não exatamente em *como* fazer, mas em *onde* encontrar subsídios para fazer, o que, em nosso ponto de vista, revela a sua tentativa de intelectualizar o trabalho docente (GIROUX, 1988). A segunda reflexão presente nas percepções e relatos analisados enfatiza a *dificuldade de trabalhar precisão (gramática) e correção* em aulas críticas (Rafael, Júnior, Marcela e Marília), reflexão essa que, a nosso ver, permite inferir que os/as professores/as-participantes em destaque ainda não compreenderam que o que está em jogo no ensino crítico de LE é justamente o ensino *da* língua *por meio do* uso (crítico) da língua. Por sua vez, a terceira reflexão compartilhada pelo grupo evidencia *a motivação dos/as alunos/as* em aulas críticas (Marcela, Lúcio e Marília): enquanto Marcela e Lúcio focalizam a produção linguística e comunicativa dos/as alunos/as, Marília focaliza também o empenho dos/as alunos/as em utilizar a língua-alvo para articular contra-discursos a discursos hegemônicos vigentes (PENNYCOOK, 1998, 1999, 2001). A quinta reflexão presente nas percepções e relatos analisados remete ao *envolvimento pessoal dos/as professores/as* com os temas críticos abordados (Lúcio, Marília e Marcela), o que parece revelar os conflitos e, sobretudo, o desconforto que a postura crítica pode desencadear na prática e na vida dos/as professores/as (HOOKS, 1994). Na mesma perspectiva, a sexta e última reflexão compartilhada focaliza *as possibilidades e conflitos do diálogo* em aulas críticas (Marília e Júnior): enquanto Marília retoma o seu argumento de que a função de um/a educador/a crítico/a não é apresentar verdades para os/as alunos/as, mas promover um encontro de verdades e experiências múltiplas em sala de aula (HOOKS, 2010), Júnior destaca a sua tentativa muitas vezes exacerba de encorajar os/as alunos/as a refletir sobre os discursos hegemônicos presentes em seus dizeres.

Acreditamos que as reflexões apresentadas no primeiro tema de análise levantam questões importantes para se observar as consequências da experiência com o ensino crítico de LE na vida dos/as professores/as-participantes. Esse é o ponto analisado no segundo tema de análise, *Consequências da experiência com o crítico de línguas estrangeiras.* A primeira

dessas consequências diz respeito à percepção de que *a experiência com o ensino crítico de LE encoraja a reflexão crítica docente* (Marília e Marcela). A ideia que subjaz a essa consequência é a de que, ao elaborar e conduzir aulas críticas, as quais visam reconhecer e desarticular hegemonias, os/as professores/as passam a enxergar como essas hegemonias operam na sala de aula e na sociedade como um todo, migrando da posição de meros/as aplicadores/as de técnicas para a posição de intelectuais críticos/as (GIROUX, 1988; FERREIRA, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2011). Já a segunda consequência remete à *desmotivação dos/as professores/as-participantes em continuar trabalhando com o ensino crítico* (Marcela, Júnior, Lúcio e Rafael). Os dois motivos apontados como razões para tal desmotivação são: 1) as limitações contextuais, ou seja, a falta de abertura de outros contextos para o trabalho crítico em aulas de LE (Marcela e Júnior); e 2) o nível de exigência e complexidade do ensino crítico de LE, isto é, o tempo dedicado à elaboração de aulas críticas e os eventos que os/as professores/as têm que gerenciar em sala de aula, respectivamente (Lúcio e Rafael). Apenas Marília demonstra estar motivada para continuar trabalhando com a abordagem crítica, pois, ao contrário dos/a demais professores/a-participantes, ela não concebe a criticidade como algo à parte, mas como algo que a constitui como sujeito, levando-nos a inferir que a sua experiência com o ensino crítico possibilitou-lhe não exatamente transformar a sua prática, mas "(re)descobrir-se" *nela* e *por meio* dela.

No entanto, mesmo não tendo a intenção de dar continuidade ao trabalho crítico no ensino de LE/inglês, os/a demais professores/a-participantes reconhecem que a sua experiência os/as motivou a refletir sobre questões pedagógicas e sociais mais amplas. Embora reafirme o seu desconforto na aula sobre *estereótipos*, Marcela acredita que a sua experiência levou-a a refletir mais criticamente sobre os discursos hegemônicos que permeiam o ensino de LE/inglês (PENNYCOOK, 1998). Já Rafael acredita que a sua experiência motivou-o a refletir sobre como os/as professores/as de línguas assumem também o papel de educadores/as, reflexão essa que parece ter repercutido diretamente na sua prática, visto que ele agora procura abordar temas e questões locais em suas aulas (CELANI, 2008). Por sua vez, Júnior reconhece que a sua experiência possibilitou-lhe adquirir uma voz própria para contestar os discursos hegemônicos presentes nas interações de sala de aula (HOOKS, 1994), o que nos permite inferir que tal experiência, como ele mesmo colocou durante a pesquisa, alterou a sua realidade como professor de LE/inglês. E, finalmente, na mesma perspectiva, Lúcio alega que o trabalho com o ensino crítico de LE possibilitou-lhe adquirir uma voz para resistir a discursos que estigmatizam corpos e subjetividades em sala de aula

(GOMES, 2003a; LOURO, 1997, 2004). No caso de Lúcio e Marcela, vimos que o que mais contou em suas reflexões finais foi o seu envolvimento pessoal com os temas *estereótipos* e *sexualidade e preconceito*, respectivamente, os quais apontam diretamente para os seus próprios corpos, identidades, experiências e lutas pessoais, enfim, para os lugares que ele e ela ocupam no mundo social (MOITA LOPES, 2003).

Ambos os temas de análise nos permitem deduzir que o trabalho com o ensino crítico de LE abriu caminhos para a reflexão crítica dos/as professores/as-participantes (CONTRERAS, 2002), o que pode ser observado: 1) na sua percepção dos eventos críticos de sala de aula; 2) no seu empenho em contestar hegemonias por meio do diálogo; 3) nas questões mais amplas que eles/as levantaram na fase final do estudo; e 4) na relação corporificada que todos/as estabeleceram com as suas respectivas práticas durante a pesquisa. Além disso, ambos os temas de análise permitem observar que houve modificações na forma como os/as professores/as-participantes entendem o ensino crítico de LE. Se antes da experiência prevalecia a ideia de que o ensino crítico é uma abordagem dialógica que se realiza *fora* do conflito, durante e após a experiência prevalece a ideia de que o ensino crítico é uma abordagem complexa e conflituosa. Não acreditamos que esse resultado torna uma percepção melhor e/ou mais viável do que a outra. Ao contrário, acreditamos que ele nos possibilita enxergar o ensino crítico de LE como uma abordagem que simplesmente responde às ambivalências do nosso tempo (BAUMAN, 1999). Trata-se de uma prática que se equilibra *entre* a mente e o corpo, *entre* a teoria e a prática, *entre* a técnica e a crítica, *entre* o poder e a resistência, *entre* a hegemonia e a contra-hegemonia, *entre* a opressão e a liberdade, *entre* a língua e o discurso.

Embora tais reflexões possam responder à pergunta de pesquisa em foco, acreditamos que essa pergunta também acena mais para perguntas do que para respostas. Entre essas perguntas, destacam-se as seguintes: Como lidar com o nível de exigência e complexidade do ensino crítico de LE? Como elaborar aulas que abordem conteúdos gramaticais e que, ao mesmo tempo, abram espaço para a reflexão crítica sobre questões sociais mais amplas? Como trabalhar precisão gramatical e correção em aulas críticas de LE? De que forma os/as professores/as podem/devem se posicionar diante dos temas críticos abordados ou trazidos à baila em suas aulas? Como os/as professores/as podem/devem reagir perante discursos que reiteram práticas hegemônicas? Podem/Devem os/as professores/as que se guiam por perspectivas críticas de ensino tentar ser neutros/as, ou podem/devem eles/as tentar, de todas as formas, desarticular hegemonias? Como contemplar o viés transformativo do ensino crítico

sem deixar transparecer uma vontade exacerbada de mudança? Com lidar com as limitações e/ou restrições ao trabalho crítico em contextos diversos de ensino de LE? É possível resistir ou driblar essas limitações e/ou restrições?

O estudo: possíveis desdobramentos

As reflexões e as perguntas apresentadas na seção anterior nos conduzem a três percepções acerca do ensino crítico de LE: 1) o ensino crítico é uma abordagem ambivalente; 2) parte dos conflitos estimulados pela experiência com o ensino crítico se relaciona, de alguma forma, com o corpo; e 3) o trabalho com o ensino crítico encoraja a reflexão crítica.

No que se refere à primeira percepção, vimos que o ensino crítico representa uma alternativa e, ao mesmo tempo, um entrave para o ensino de LE: trata-se de uma alternativa na medida em que possibilita a abordagem de questões sociais mais amplas em aulas de LE, contribuindo, assim, para intelectualizar o trabalho docente; trata-se de um entrave por apresentar uma série aspectos, limitações e especificidades à prática dos/as professores/as, podendo dificultar ou mesmo impedir o seu comprometimento com o trabalho crítico no ensino de LE. Já no que tange à segunda percepção, vimos que o ensino crítico aponta, de alguma forma, para questões ligadas ao corpo, aspecto esse que pode ser observado tanto nos temas que ele aborda quanto nos conflitos que ele pode desencadear na prática dos/as professores/as. Por fim, atendo-nos à terceira percepção, vimos que a elaboração e condução de aulas críticas, ao estimular o pensamento crítico dos/as professores/as, encoraja-os/as a refletir mais criticamente sobre a sua prática, tentando estabelecer uma relação entre o ensino de LE e as possibilidades de justiça/mudança social. Acreditamos que a segunda percepção foi a que mais gerou problematizações no decorrer da pesquisa, já que o corpo, além de ter sido uma constante nas três análises apresentadas, parece ter marcado, em diferentes níveis, a experiência de todos/as os/as professores/as-participantes. Tal fato nos permite inferir que, ao elaborar e conduzir aulas e atividades críticas, esses/as professores/as não estavam simplesmente elaborando e conduzindo aulas de LE/inglês; eles/as estavam construindo a si mesmos/as e aos outros a partir das identidades, experiências, valores e lutas inscritas em seus próprios corpos; eles/as estavam, conforme Harding (1987), se colocando na moldura do quadro que eles/as pretendiam pintar. É nesse sentido que este trabalho levanta três questões que consideramos importantes: Qual o lugar do corpo e dos conflitos que ele produz em aulas críticas de LE? Podem os/as professores/as de LE que se guiam por teorias críticas ignorar o

corpo e as identidades, experiências, valores e lutas que ele "evoca" e/ou "denuncia" em sala de aula? Há espaço para a neutralidade e para a imparcialidade no ensino crítico de LE?

Tais perguntas acenam para alguns possíveis desdobramentos do estudo no campo da LA, especialmente no que diz respeito à formação de professores/as de LE no Brasil. O primeiro desses desdobramentos recai sobre *as teorias que orientam o ensino de LE*. Afinal, quais teorias devem integrar o quadro de conhecimentos adquiridos por futuros/as professores/as de LE? Qual o lugar das teorias críticas na formação desses/as profissionais? Apesar de reconhecermos a importância das experiências de vida na elaboração e condução de aulas críticas de LE, não podemos ignorar a relevância das teorias acadêmicas nesse processo. Como pudemos observar no Capítulo 3, muitos dos conflitos experienciados pelos/as professores/as-participantes no decorrer de suas aulas e atividades críticas parecem revelar um certo "despreparo" para lidar com questões sociais mais amplas em sala de aula. Por isso, consideramos que este trabalho aponta para a necessidade de abordar teorias mais críticas na formação inicial dos/as professores/as de LE. Não se trata de banir as técnicas que orientam a prática dos/as professores/as, mas de explorá-las juntamente com teorias que possibilitem aos/às professores/as enxergar e agir *além* do que está imediatamente perceptível (HOOKS, 1994). Já o segundo dos possíveis desdobramentos do estudo recai, de modo mais específico, sobre *as teorias e práticas que orientam as aulas de estágio* nos cursos de formação de professores/as de LE. Afinal, o que os/as professores/as devem discutir e aprender nas aulas de estágio? Basta discutir teorias sobre a aquisição de LE e observar aulas ministradas por professores/as em exercício? E os "corpos" que ensinam e aprendem a LE, não importam? Atendo-nos à relevância do corpo na experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de LE, acreditamos que as aulas de estágio devem também propiciar momentos de reflexão sobre o corpo e as suas marcas de poder em sala de aula e na sociedade mais ampla, de modo que os/as futuros/as professores/as tenham subsídios teóricos não apenas para entender como os corpos são classificados e hierarquizados no mundo social, mas também, e principalmente, para implementar ações que problematizem os discursos hegemônicos atrelados a esse processo de classificação e hierarquização. Todavia, entendemos que, para propiciar esses momentos de reflexão, faz-se necessário romper com a ideia de educação como processo descorporificado (HOOKS, 2010); faz-se necessário considerar que os corpos que ensinam e aprendem línguas falam e interagem a partir de determinados lugares (MOITA LOPES, 2003); faz-se necessário considerar, enfim, que as histórias, valores e lutas inscritas nesses corpos importam para o processo de aquisição de LE (ALMEIDA SILVA, 2009).

Consideramos que esses dois possíveis desdobramentos apontam para um terceiro, que se refere à necessidade de os cursos de formação de professores/as de LE focalizarem *questões de engajamento ético e político* dos/as futuros/as professores/as. Afinal, o que entendemos por ética? O que entendemos por política? Será que os cursos de formação de professores/as de LE abordam esses conceitos como formas de luta por justiça/mudança social? No Capítulo 3, vimos que a experiência com o ensino crítico de LE encorajou os/as professores/as-participantes a refletir mais criticamente sobre a sua prática, tanto no sentido de reconhecer e desarticular as hegemonias que ela denuncia e muitas vezes reforça quanto no sentido de se opor aos discursos que provocam o sofrimento humano (GIROUX, 1988; CONTRERAS, 2002; GOMES, 2003a). Entretanto, apesar de todos/as terem reconhecido a importância do trabalho com uma abordagem que desperte esse tipo de reflexão/postura no contexto da sala de aula, a maioria dos/as professores/as-participantes parece não estar motivada para continuar trabalhando com o ensino crítico de LE. Acreditamos que um dos motivos atrelados a essa contradição está no fato de que, para esses/as professores/as, a sua responsabilidade ética se restringe ao ensino efetivo da língua-alvo em si (ser ético/a é ensinar a língua-alvo da melhor forma possível), enquanto a sua responsabilidade política se restringe à inclusão dos/as alunos/as no mundo globalizado (o ensino de LE/inglês é político porque possibilita a inserção das pessoas no contexto global). É neste ponto que os cursos de formação de professores/as de LE devem intervir, uma vez que o desenvolvimento de uma postura/agenda ética e política no trabalho desses/as profissionais vai muito além do ensino da língua-alvo e da inserção dos/as aprendizes no mundo globalizado. Conforme Fabrício (2006, p. 49), esse desenvolvimento aponta para o fato de que as nossas práticas "envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas", percepção essa que nos força a deslocar o nosso ângulo de observação dos centros para as periferias, isto é, "para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento" (p. 51). Trata-se, enfim, de suscitar a ideia de que ética e política são duas faces da mesma moeda: ambas apontam para a necessidade de se assumir um lugar na teia das relações de poder e a partir desse lugar tentar *intervir* nas práticas sociais que consideramos injustas.

A nosso ver, esses três possíveis desdobramentos acenam para a necessidade de uma *formação multidisciplinar* dos/as professores/as de LE no Brasil, isto é, de uma formação que, na tentativa de responder às demandas do mundo contemporâneo, vale-se das reflexões

teóricas produzidas em diferentes áreas do conhecimento (PENNYCOOK, 1999, 2001, 2006; MOITA LOPES, 2006; FABRICIO, 2006). Nessa perspectiva, compreendemos que os pressupostos das teorias interculturais, antirracistas, pós-modernas, pós-coloniais, feministas, queer etc., que apontam diretamente para questões ligadas ao corpo e às lutas por justiça/mudança social, podem sugerir caminhos para que os/as professores/as se engajem, com desejo, ética e responsabilidade, na realização de trabalhos mais críticos no ensino de LE. Uma vez que a formação de professores/as de LE é uma atividade orientada por princípios da LA, talvez o caminho seja, então, compreender a LA não como disciplina, mas como uma área de estudos, já que, para dar conta da complexa relação entre língua(gem) e vida social, os/as linguistas aplicados/as devem se valer de teorizações que abordam mais diretamente essa relação, a saber, teorizações que contemplem questões sociológicas (MOITA LOPES, 2006). Acreditamos que esse pode ser um caminho para que os cursos de formação de professores/as de LE comecem a tomar parte "na construção de outro mundo social", contribuindo, assim, para reinventar "a emancipação em nossos dias" (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Reflexões finais

Embora o objetivo deste estudo não tenha sido me analisar como participante da pesquisa, já no primeiro parágrafo de minhas *Palavras iniciais* eu explicitei, com base nas reflexões de Harding (1987), a intenção de me colocar dentro da moldura do quadro que eu pretendia pintar. Assim sendo, gostaria de finalizar este texto da mesma forma como o introduzi: falando sobre mim.

A minha vida foi marcada por uma série de histórias. Muitas histórias felizes. Muitas histórias tristes. Porém, foi com o peso das histórias tristes que eu cheguei até as teorias críticas, teorias essas que me possibilitaram olhar o meu próprio corpo e as minhas próprias histórias sob outros ângulos. Não por acaso, uma das epígrafes deste trabalho fala justamente sobre o encontro da dor com a teoria. Tal como hooks (1994), eu também cheguei às teorias críticas quando eu estava machucado, querendo entender as minhas histórias e aliviar a minha dor. Eu estava lanhado, lacerado, queimado. Um das consequências desse encontro foi o meu fortalecimento como professor, como pesquisador, como ser humano. Ao me deparar com essas teorias, eu entendi os motivos que me levaram à autoflagelação e ao desejo da morte. Ao me deparar com essas teorias, especialmente com as teorias feministas, antirracistas e queer, eu me senti acolhido, tanto por elas quanto por aqueles/as que as elaboraram e por

aqueles/as que as apresentaram a mim. Pela primeira vez na vida, eu li e ouvi pessoas dizendo que o meu desejo era tão belo, sadio e abençoado quanto qualquer outra forma de desejo. E foi esse acolhimento que me encorajou a refletir mais criticamente sobre mim, sobre a minha profissão, sobre o meu papel na sociedade. Foi esse acolhimento que me levou a escolher o caminho da luta e da resistência, tanto na vida pessoal com o na vida profissional. Foi esse acolhimento que me fez enxergar no ensino crítico de LE uma possibilidade de falar sobre mim, sobre o meu corpo, sobre as minhas lutas e sobre os corpos e lutas de outras pessoas em sala de aula e no território da ciência. Foi esse acolhimento, enfim, que me fez renascer.

Já no que se refere a este estudo, mais especificamente, posso dizer que ele produziu consequências tanto em minha vida pessoal quanto em minha vida profissional. Acredito que a maior das consequências pessoais remete ao peso que ele teve em minha decisão de assumir para mim mesmo e para outras pessoas a minha identidade gay. Embora esse também tenha sido um processo que se iniciou a partir do meu encontro com as teorias críticas, foi durante a realização desta pesquisa que eu senti, pela primeira vez, o desejo de falar abertamente sobre a minha sexualidade, de compartilhar as minhas histórias, de assumir o meu lugar no palco das diferenças. Ao ouvir as experiências compartilhadas pelos/as professores/as-participantes, sobretudo as de Lúcio, Júnior e Rafael, que também são gays, eu me lembrava das minhas próprias experiências, algumas delas muito parecidas com as experiências deles. Eu quis muito falar sobre elas no grupo. Quis muito falar a partir delas. Mas eu não conseguia. Não tinha forças nem coragem. Eu tinha medo do que poderia vir depois. Tinha medo de me arrepender e não poder voltar atrás. Ainda assim, lembro-me que um dia cheguei a abrir a boca para fazê-lo, mas no final acabei desistindo. Foi então que resolvi continuar me posicionando a partir de uma identidade sexual fluida, identidade essa criada para camuflar o que eu realmente era: um corpo "desviante". No entanto, essa farsa não durou muito tempo, já que no final do primeiro semestre de 2010, exatamente um ano após o final da pesquisa, eu disse, pela primeira vez, diante da minha orientadora e de vários/as colegas de uma disciplina da pós-graduação: "Eu sou homossexual". Embora a decisão de falar abertamente sobre a minha sexualidade tenha sido motivada por uma série de questões e eventos, não posso ignorar o fato de que a realização deste estudo foi uma das práticas que mais contribuíram para o meu processo de libertação: ao ouvir os/as professores/as-participantes falarem sobre si, eu tive vontade de falar sobre mim.

Nessa perspectiva, posso dizer que esta pesquisa também produziu consequências em minha vida profissional. A primeira dessas consequências está relacionada à minha postura

como professor: se antes eu tentava camuflar a minha diferença em sala de aula, hoje eu tento falar a partir dela e de outras identidades. Afinal, os/as professores/as-participantes me ensinaram que não há como escapar dos nossos corpos em sala de aula; não há como escapar do que nós somos; não há como escapar da nossa vida *fora* do contexto pedagógico (HOOKS, 2010). Por sua vez, a segunda consequência da pesquisa em minha vida profissional diz respeito à concepção de língua(gem) que eu adoto hoje em minhas aulas de LE/inglês. Ao ouvir e analisar as experiências dos/as professores/as-participantes e perceber que os seus corpos estavam presentes em seus dizeres e práticas, eu me dei conta de que a língua não existe fora do discurso, já que é o discurso que nos impulsiona a *falar* a partir de determinados lugares (MOITA LOPES, 2003). Tal percepção, que compreende a *língua(gem) como discurso*, implica reconhecer que, mesmo tendo a intenção de apenas descrever e/ou constatar fatos da realidade em sala de aula, a nossa língua(gem) sempre *faz acontecer*, o que se torna ainda mais evidente no trabalho com uma abordagem que não apenas reconhece, mas encoraja o posicionamento discursivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É nesse sentido que a experiência dos/as professores/as-participantes me possibilitou reconhecer a natureza discursiva e performativa da língua(gem): ao nos posicionarmos no discurso para *falar*, nós sempre *fazemos* algo. Por fim, a terceira consequência do estudo em minha vida profissional remete à minha atual concepção de ensino crítico de LE. Como disse na Parte II do Capítulo 2, na época em que as percepções e os relatos do estudo foram gerados, eu acreditava muito no ensino crítico, e por isso as minhas reflexões, inclusive aquelas compartilhadas no grupo, acabavam sempre denunciando uma vontade exacerbada de mudança. No entanto, ao tomar conhecimento das experiências e dos conflitos vivenciados pelos/as professores/as-participantes em sala de aula, eu acabei me dando conta de que a abordagem crítica, mesmo apontando para caminhos alternativos e aparentemente contra-hegemônicos, não está isenta de entraves, limitações e controvérsias. Em outras palavras, eu entendi que não há uma forma correta de ensinar criticamente. Não há garantias. O que há são riscos.

Tudo considerado, acreditamos que este estudo, apesar de suas limitações, produziu consequências positivas. Afinal, todos/as os/as professores/as-participantes refletiram sobre as suas práticas, tentaram promover mudanças através do diálogo e conseguiram, na medida do possível, desvelar e desarticular hegemonias em sala de aula. Isso mostra que todos/as conseguiram, de formas bastante peculiares, voltar a *língua do opressor* contra si mesma (HOOKS, 1994), trabalhando *com* e *contra* o inglês (PENNYCOOK, 1998) para "expurgar e

reordenar elementos elitistas e coloniais" (MAKONI et al., 2003, p. 1) no ensino de LE. Isso mostra que todos/as conseguiram *transgredir*, isto é, pensar o que não deveria ser pensado e *fazer* o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006). Consideramos tal fato especialmente relevante porque, em nosso ponto de vista, ele mostra que este trabalho não está deslocado de compromissos éticos e políticos, mas inserido em uma teia de construções que objetivam uma vida melhor (FABRICIO, 2006). Desse modo, acreditamos que as nossas reflexões podem contribuir, ainda que timidamente, com o longo processo de descolonização da vida social, o qual, segundo Fanon (2004 [1963], p. 2), pressupõe a criação de um novo ritmo, "específico para uma nova geração de seres humanos, com uma nova linguagem e com um novo senso de humanidade". Todavia, como se trata de um estudo que pretende não apresentar verdades, mas tecer problematizações inclusive do que ele próprio defende, não podemos deixar de colocar as nossas convicções em debate. Em sua palestra *Gender, sexuality and education, interseccions with language*, proferida no 7th IGALA Conference, a Profa. Guacira Lopes Louro disse que precisamos aprender a desconfiar do que estamos fazendo. Ao finalizar um trabalho, devemos olhar para ele e para nós mesmos/as e nos perguntar: Será que é assim mesmo? A ideia que subjaz a essa pergunta é a de que jamais devemos repousar sobre o conforto de nossas próprias convicções, haja vista o fato de que tudo na vida corre sempre o risco de reforçar discursos injustos e totalizantes. Por concordarmos com essa postura, tomamos, então, a liberdade de olhar para tudo que foi dito/feito até agora, inclusive para as nossas reflexões mais cheias de vigor, e nos perguntarmos, assim como ao/à leitor/a: Será que é assim mesmo?

Referências

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

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La frontera:* the new mestiza. São Francisco: Aunt Lute Books, 2007 [1987-1999].

APPLE, M. *Ideologia e currículo.* Porto Alegre: Artmed, 2006 [2004].

AUSTIN, J. L. *How to do things with words***.** Cambridge: Harvard University Press, 1975 [1962].

BATISTA, S. S. S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 183-205, 2000.

BAUMAN, S. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomfort truths: the emotional terrain of understanding difference. In: (Org.). *Pedagogies of difference:* rethinking education for social change. New York: Routledge, 2003. p. 110-136.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática:* uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BUTLER, J. *Excitable speech:* a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

CAMERON, D. et al. Introduction. CAMERON, D. et al. (Eds.). *Researching language:* issues of power and method. London: Routledge, 1992. p. 1-28.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2008.

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

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 169-186.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002 [1999].

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middx.: Penguin, 1973.

COUTINHO, C. *Gramsci:* um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CRABTREE, R. D.; SAPP, D. A.; LICONA, A. C. Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy. In: CRABTREE, R. D.; SAPP, D. A.; LICONA, A. C. (Org.). *Feminist pedagogy:* looking back to move forward. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2009. p. 1-20.

DAMIANOVIC, M. C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2. p. 181-196, 2005.

DENZIN, N. K.; GIARDINA, M. D. Introduction: ethical futures in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; GIARDINA, M. D. (Org.) *Ethical futures in qualitative research:* decolonizing the politics of knowledge. Walnut Greek: Left Coast Press, 2007. p. 9-43.

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

DE PAULA , L. G. *Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês:* entraves e mudanças. Goiânia, 2010. Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Org.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992, p. 90-119.

FABRICIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 45-65.

FABRICIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHAES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias:* língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006b. p. 191-210.

FANON, F. *The wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 2004 [1963].

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

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge:* selected interviews and other writings. New York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, M. A preface to transgression. In: FAUBION, J. D. (Org.) *Michel Foucault:* aesthetics, method, and epistemology. New York: The New Press, 1999 [1954-1984]). p. 69-87.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, R. (Org.) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008 [1979].

FOUST, C. R. *Transgression as a mode of resistance:* rethinking social movement in an era of corporate globalization. Lanham: Lexington Books, 2010.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 [1967].

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1970].

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLINA, J. F. A necessidade da subversão: a teoria *queer* na educação. *Estudos Feministas*, v. 14, n. 1. p. 309-311, 2006.

GIROUX, H. *Teachers as intellectuals:* toward a critical pedagogy of learning. Westport: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

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

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. p. 75-85, 2003b.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci.* Rio de Janeiro: Graal, 1978.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (UNICAMP), v. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, S. Introduction: Is there a feminist method? In: HARDING. S. *Feminism & methodology*. (Ed.). Indianopolis: Indiana University Press, 1987, p. 1-14.

HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P.; YAISER, M. L. Feminist approaches to research as a process: reconceptualizing epistemology, methodology, and method. In: HESSE-BIBER, S. N.; YAISER, M. L. (Org.) Feminist perspectives on social research. New York: Oxford University Press, 2004, p. 3-26.

HANNAN, A. *Questionnaires in education research*. Plymouth: University of Plymouth, 2007. Disponível em: < http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/QUESTS/index.htm>. Acesso em: 20/02/2011.

HOHLFELDT, A. Estudos culturais, pós-modernidade e teoria crítica. *Revista FAMECOS*, n. 13, p. 170-176, 2000.

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

HOOKS, B. *Teaching critical thinking:* practical wisdom. New York: Routledge, 2010.

IBIAPINA, M. L. M. I. *Pesquisa colaborativa:* investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JENKS, C. *Transgression.* London: Routledge, 2003.

JERVIS, J. *Transgressing the modern:* explorations in the western experience of otherness. London: Blackwell Publishers, 1999.

LANDER, E. Ciências sociais, saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 21-54

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA. V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LEQUE, M. P. S. *A abordagem crítica no ensino de língua inglesa:* um estudo de caso. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LIBERALI, F. C. Agente pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: editora UEL, 2002, p. 109-128.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 71-91.

LINCOLN, Y. S.; CANNELLA, G. S. Ethics and the broader rethinking/reconceptualization of research as construct. In: DENZIN, N. K.; GIARDINA, M. D. (Org.) *Ethical futures in qualitative research:* decolonizing the politics of knowledge. Walnut Greek: Left Coast Press, 2007, p. 67-84.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. Epilogue: The eighth and ninth moments: qualitative research in/and the fractured future. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, p. 539-554.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho:* ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 9-34.

LOXLEY, J. *Performativity*. London: Routledge, 2007.

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

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: editora UEL, 2002, p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MAKONI, S. et al. (Ed.). *Black Linguistics*: language, society and politics in Africa and the Americas. New York: Routledge, 2003.

MAKONI, S. et al. Introduction: toward Black Linguistics. In: MAKONI, S. et al. (Ed.). *Black Linguistics*: language, society and politics in Africa and the Americas. New York: Routledge, 2003. p. 1-17.

MATEUS, E. F. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas:* desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-39.

MIGNOLO, W. *Local histories/Global designs:* coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. Local histories/Global designs: geohistorical spaces and epistemological locations. In: LANGE-CHURIÓN, P.; MENDIETA, E. (Org.) *Latin America & Postmodernity:* a contemporary reader. New York: Humanity Books, 2001, p. 177-209.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas:* a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 13-38.

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

MOITA LOPES, L. P. Prefácio: Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:* práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

MORGADO, I. S. Teoria crítica. In: *Dicionário de filosofia moral e política*. Lisboa: Instituto de Filosofia da Linguagem, FCSH/UNL, 2003. Disponível em: < http://www.ifl.pt/index.php?id1=11>. Acesso em: 15/12/2011.

OLIVERA, G. M. 'Virada político-lingüística' e a relevância social da lingüística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da lingüística:* linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-93.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Diferenças culturais e educação:* construindo caminhos. Rio de Jeneiro: 7Letras, 2011. p. 79-110.

PAIVA, M. B. *O ensino crítico em sala de aula de língua inglesa:* a visão de seis professores, seus aspectos positivos e negativos. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

PENNYCOOK, A. *A lingüística aplicada dos anos 90:* em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1990]. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

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

PENNYCOOK, A. Lingüística Aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática:* discursos sobre/na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-60.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004a. p. 784-807.

PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 1, n. 1. p. 1-19, 2004b.

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

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

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2. p. 16.1-16.16, 2010.

PEREIRA, J. B. V. *A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês*. Goiânia, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

PINTO, J. P. Os gêneros do corpo: para começar a entender. In: GONÇALVES, E. (Org.). *Desigualdades de gênero no Brasil:* reflexões e experiências. Goiânia, Grupo Transas do Corpo, 2004. p. 33-44.

PSCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 1, n. 2, p. 263-274, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, n. 37, p. 4-28, 2002.

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

REVEL, J. *Foucault:* conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000, p. 923-948.

RIGONATO, L. G. N. *Students' views on the relevance of a literary book to the discussion of critical themes in the English classroom:* a case study. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SANDOVAL, C. *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

SANTOS, B. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo:* para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2000 [1916].

SHOR, I. *Empowering education:* critical teaching for social change. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 73-102.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies:* research and indigenous peoples. London: Zeb Books, 1999.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners:* challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991.

SOUZA-FILHO, D. M. A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. *Filosofia Unisinos*, v. 7, n. 3. p. 217-230, 2006.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 [1988].

SPRAGUE, J.; KOBRYNOWICZ, D. A feminist epistemology. In: HESSE-BIBER, S. N.; YAISER, M. L. (Org.) *Feminist perspectives on social research*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 78-98.

TRIFONAS, P. P. Introduction. Pedagogies of difference: locating otherness. In: TRIFONAS, P. P. (Org.). *Pedagogies of difference:* rethinking education for social change. New York: Routledge, 2003. p. 1-9.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:* a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2011.

URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras: a transgressão como possibilidade. In: *Anais do IV EDIPE - Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?* Goiânia: CEPED**,** 2011. p. 1-16.

URZÊDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In: FERREIRA, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:* práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 145-165.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WEEDON, C. *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1987.

WIDDOWSOM, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1990.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2005 [1958].

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching:* an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Anexos

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: "Pedagogia como transgressão": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas.

Pesquisadores/as responsáveis:
Marco Túlio de Urzêda Freitas (UFG);
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG).

Telefone para contato: 81272299 (Marco Túlio); 32558133 (Rosane).

Justificativa: A pesquisa se justifica pela necessidade de se investigar as implicações da pedagogia crítica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/inglês e na formação crítico-reflexiva de professores/as de inglês.

Objetivos gerais: Em primeiro lugar, objetiva-se problematizar o trabalho com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês no Centro de Línguas/UFG. Em segundo lugar, objetiva-se levar os/as professores/as-participantes a refletir criticamente sobre a sua prática e a observar os efeitos/as implicações da pedagogia crítica no ensino de línguas estrangeiras e na sua própria formação como profissionais da educação.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Espera-se que os/as professores/as-participantes reflitam sobre a relevância da reflexão crítica no ensino de línguas estrangeiras. Como consequência, espera-se que eles/as entendam essa abordagem como um caminho alternativo para que seus/suas alunos/as se tornem falantes competentes na língua alvo e, não menos importante, cidadãos/cidadãs mais críticos/as e atentos/as aos problemas sociais. Além disso, espera-se que os/as

professores/as-participantes publiquem os seus trabalhos como artigos científicos e/ou resumos de comunicação em congressos, colóquios, seminários, simpósios etc.

Procedimentos:

1. Questionário inicial: Aplicar-se-á um questionário inicial com perguntas relacionadas ao ensino crítico de línguas e a temas com os quais os/as pesquisadores/as-participantes trabalharão ao longo do ano de 2009;

2. Sessão reflexiva inicial (gravadas): Promover-se-á uma sessão reflexiva inicial para que os/as professores/as-participantes expliquem e problematizem as respostas dadas ao questionário inicial;

3. Sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos (gravadas): Promover-se-á duas sessões reflexivas para que os/as professores/as-participantes tenham a oportunidade de refletir colaborativamente sobre textos teóricos relacionados à Teoria Crítica, à Pedagogia Crítica e à Linguística Aplicada Crítica;

4. Sessões reflexivas para a problematização da experiência pedagógica: Promover-se-á quatro sessões reflexivas voltadas à problematização da experiência dos/as professores/as-participantes com o ensino crítico de línguas;

5. Sessão reflexiva final: Promover-se-á uma sessão reflexiva final para que os/as professores/as-participantes façam uma reflexão final sobre a sua experiência com o ensino crítico de línguas;

6. Questionário final: Aplicar-se-á um questionário final para investigar se os/as professores/as-participantes continuam trabalhando com o ensino crítico de línguas após o término da pesquisa;

7. Trabalhos de conclusão de curso: Uma vez que todos/as os/as professores/as-participantes desenvolverão as suas pesquisas de final de curso focalizando alguma questão relacionada ao ensino crítico de línguas, utilizar-se-á os seus respectivos trabalhos de conclusão de curso como dados de análise;

Duração: O período de coleta de dados terá início em Janeiro/2009 e terminará em 12/2009, sendo que o questionário final será aplicado em 2010;

Produtos do pesquisador responsável: O pesquisador responsável pretende analisar os dados desta pesquisa para redigir a sua dissertação de mestrado e, posteriormente, apresentá-la em congressos, colóquios, simpósios etc., bem como publicá-la na forma de livro, resumos, capítulos de livro e artigos científicos;

Prerrogativas dos/as participantes: Mesmo assinando este termo, os/as professores/as-participantes têm a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

Sigilo: Para assegurar o sigilo sobre a identidade dos/as professores/as-participantes, serão utilizados codinomes para identifica-los/as no decorrer do texto;

Despesa: Não haverá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, a não ser pelos textos que todos/as deverão xerocopiar para as discussões em grupo.

Nome e assinatura dos/as pesquisadores/as:

_____

_____

_____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF/nº de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "PEDAGOGIA COMO TRANSGRESSÃO": PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS COM O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Marco Túlio de Urzêda Freitas sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data_____
Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:_____

Anexo B: Questionário de Identificação

Responda às seguintes perguntas. As respostas podem ser objetivas.

1) Qual a sua idade?

2) Como você se considera em termos de *gênero* (mulher, homem, transgênero etc)?

3) Como você **se** considera em termos de *classe* (média, baixa, alta, média-baixa etc)

4) Como você **se** considera em termos de *raça* (negro/a, branco/a, índio/a, mulato/a etc)?

5) Como você **se** considera em termos de *sexualidade* (heterossexual, bissexual, homossexual etc)?

Anexo C: Exemplo de Questionário Inicial (QI)

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

QUESTIONÁRIO INICIAL DE PESQUISA

Pesquisa: "Pedagogia como transgressão": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas;
Pesquisador responsável: Marco Túlio de Urzêda Freitas;
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Professor/a-participante: Lúcio.

1. Como você se sente em relação à sociedade atual, isto é, em relação aos discursos e práticas que caracterizam o mundo contemporâneo? Em sua opinião, há algo que precisa ser mudado? Se sim, o que você sugere?

> A satisfação completa é uma utopia. O sistema em que há apreciação e respeito igualitário a todas as partes não é, em minha opinião, algo a ser um dia alcançado, mas a busca incessante de todos. Em minha opinião, os esforços em direção a esta busca incessante é que devem ser otimizados, melhorados, reforçados. Pra mim, a sociedade onde todos são iguais é a ideal, portanto não existe. É idealizada.

2. O que você entende por *ser crítico/a*?

> Pensar o todo. Analisar, criticar, ver, rever, entender, compreender. Agir depois deste processo mesmo que no mesmo sentido em que todos agem, contudo com esse processo realizado, com essa "bagagem".

3. Em sua opinião, há alguma relação entre *ser crítico*, *ser educador/a* e *viver em sociedade*? Explique.

> O educador crítico pode te um impacto maior ou diferente na vida dos seus aprendizes. Sua natureza crítica, suponho, o impelirá a encharcar seu discurso daquilo que pensa, da sua indignação. Desta maneira, seus alunos não receberão algo encaixado, mas cheio de possibilidades e vertentes. O educador crítico mostra (ou tenta) aos seus alunos o que a sociedade é, tentando enxergar aspectos importantes, sejam as tais falhas ou virtudes da sociedade em que estão inseridos.

4. Você acredita que é possível *ser crítico* em sala de aula? Se sim, como? Se não, por que não?

> A prática da crítica levando o indivíduo que se encontra na posição de aluo a pensar-se e ao outro é perfeitamente possível em sala de aula. Não só a si e ao outro, mas também aos seus contextos. A realização de perguntas e o estabelecimento de pontos onde o indivíduo se expõe e se vê pode levar o próprio a criticar-se pensando seus posicionamentos.

5. Você acha que é possível ensinar uma LE/inglês criticamente? Se sim, como? Se não, por que não?

> Aprender outra língua e utilizá-la implica em pensar nessa outra língua. Construir pensamentos num código lingüístico diferente do próprio. Nisso é perfeitamente possível trabalhar o ensino de línguas criticamente, uma vez que o objetivo é instigar o pensamento e discussão de posições no aluno.

6. Você acha que os/as professores/as de LE/inglês devem ser críticos/as? Por quê?

> Deve ser crítico a respeito de si, da sua prática, da sua sociedade. De outra maneira, torna-se uma máquina de reprodução alheia ao que faz. Torna-se um alienado.

7. Você se sente ou já se sentiu incomodado/a pelo tipo de ensino com o qual temos de lidar em nossas aulas de LE/inglês? Se sim, que mudança/s você sugere?

> Levar em conta os contextos é algo importante para o ensino de qualquer disciplina. O ensino que desconsidera as artes é algo que pode servi de incômodo por constituir-se inédito para aqueles que o recebem, ou inclusive os que ministram.

8. Com base nas respostas anteriormente apresentadas, como você definiria hoje o chamado *ensino crítico de LE/inglês*?

> A situação em que o ensino é realizado tomando em conta as partes que estão no processo (professor, aluno, etc.) em aspectos vários; também o estabelecimento de situações em que todos são levados a ver-se e ao outro confrontando opiniões para que haja pensamento crítico a respeito de questões pertinentes à sociedade.

Anexo D: Exemplo de Questionário Final (QF)

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

QUESTIONÁRIO FINAL DE PESQUISA

Pesquisa: "Pedagogia como transgressão": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas;
Pesquisador responsável: Marco Túlio de Urzêda Freitas;
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Professor/a-participante: Marcela.

1. Para você, o que significou tomar parte na pesquisa colaborativa sobre ensino crítico de LE/inglês?

> Para mim foi de extrema importância. Primeiramente porque me fez ver com outros olhos certas coisas que permeavam minha vida e estavam latentes no meu viver, mas, mesmo assim, eu não as conseguia notar. Segundo porque também me ajudou a escrever meu trabalho de conclusão de curso. Durante o semestre da pesquisa percebi que tive momentos de grande euforia, mas também de tristeza. Um 'mix' de sentimentos que me fez refletir mais e mais como pessoa que sou sem esquecer dos outros papéis que tenho na sociedade: filha, amiga, mas, principalmente professora. Fiquei satisfeita com os resultados da minha pesquisa sim. Só achei ruim porque não tive muito tempo para me dedicar com afinco à pesquisa. Penso que é um tema interessantíssimo a ser debatido e escrito mais sobre o mesmo. A única parte ruim que achei foi essa. O TEMPO não foi bom com nenhum de nós do grupo de pesquisa (tenho certeza disso).

2. O que significou para você participar de um grupo de reflexão colaborativa com professores/as de LE/inglês?

> Para mim, tomar parte no grupo de reflexão foi importante exatamente pelos aspectos já citados. Durante esse período pude amadurecer e conseguir abrir um pouco mais minhas idéias, além da troca de experiências com os colegas que não pode ser deixado de lado porque é algo fantástico!

3. Em sua opinião, as reuniões e discussões do grupo de reflexão colaborativa foram importantes para a sua formação como professor/a de LE/inglês? Explique.

> Sim, as reuniões forma importantes para minha formação como professora de inglês. A troca de experiências, dividir nossas angústias, tristezas e alegrias com os colegas que estão tentando fazer o mesmo que a gente é muito bacana e nos faz pensar e refletir um pouco (ou bastante) antes de tomar alguma atitude dentro de sala de aula. Antes eu silenciava meu aluno, hoje, se eu o faço, logo em seguida arranjo uma maneira de reverter isso. Muitas vezes percebo quando estou me 'policiando' para não ser injusta ou preconceituosa com alunos e também com as pessoas que convivo. Aprendi isso durante as reuniões do grupo e penso que isso só fez eu me tornar uma professora e um ser humano melhor.

4. Você continua trabalhando com o ensino crítico de língua inglesa nos contextos em que atua? Explique.

> Continuo trabalhando, mas não mais com o mesmo empenho. Trabalho apenas no centro de línguas (ufg) porque percebi que em outros contextos em que trabalho (escola pública e em

escolas que são franquias) estamos "amarrados" e não podemos sair das 'amarras' se não, somos 'dispensados'. Na escola pública ainda é um pouco mais possível, mas a falta de atenção dos alunos e a indisciplina é algo muito difícil de controlar.

5. Quais foram as implicações desta pesquisa para a sua vida como cidadão/ã e como professor/a de inglês? Explique.

Acho que já respondi nas respostas acima.

Anexo E: Transcrição da Sessão Reflexiva Inicial (SRI)

DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Data: 09/01/2009;
Local: Casa da professora-participante Marcela.

PARTE 1

Júnior: É importante, sim, ser crítico. Mas eu acho que tem momentos de criticidade. Tem momentos de ser crítico e tem momentos de "trivial English". Principalmente nos níveis iniciais. A criticidade tem que ser, tipo, eu falo de "efeito ampulheta", por exemplo, tem um tanto de areia e daí vai enchendo, enchendo... níveis maiores, mais críticos, porque vão ter mais língua. Níveis menores, mais "input" de estrutura.
Marcela: (falando sobre as normas sociais) São as normas... principalmente as normas que começam dentro mesmo da nossa universidade, começando pela nossa universidade. Pra muitas pessoas ser normal é ser heterossexual, não é ser homossexual; ser normal, a norma que a sociedade impõe é essa. Ser normal é você gostar de ir pra determinados lugares da moda. [...] Por que eu coloquei essa questão da norma? Porque é o que me incomoda ultimamente como professora. Porque às vezes dentro de sala de aula, por exemplo, se você tem um aluno homossexual e ele se revela na sala, ele é o diferente, ele é o apontado, e isso pro professor... ele é o indicado. E isso pra nós, professores, que estamos lidando com esse ensino crítico, às vezes é um tabu de ser falado em sala de aula, e a gente tem que ter muito jogo de cintura; e isso me incomoda: ter que ter o jogo de cintura, se é uma coisa normal na sala de aula, ele ou ela, é ou não é, deixa de ser... é ser humano como o outro. Só porque um gosta de arroz e outro de feijão?! Então, assim, isso me incomoda. Mas muitas vezes a gente quer se encaixar na norma, a gente não quer fugir dessa norma, a gente... porque é confortável, a gente não quer confrontar.
Marco Túlio: O que é estigmatizado, fumar ou não fumar? Fumar! Fumar é o estigmatizado. Então, na verdade, não fumar pra mim é muito confortável, porque não fumar me discrimina na faculdade, que é um lugar muito pequeno, mas nos outros lugares... não. Então, pra mim, é confortável.
Rafael: Sei lá, eu tenho essa impressão de que pra viver a vida você tem que beber e fumar. Às vezes eu sinto isso.
Lúcio: Às vezes, meus amigos ficam... meio assim comigo porque a gente vai pra boate e eu não quero dançar. Mas eu estou de boa lá, às vezes estou bebendo de boa, mas não quero dançar. É outra convenção, né?!
Marcela: Pra começar, o que me incomoda é coisa assim de "você é o diferente". E eu sinto mais dificuldade com isso dentro de sala de aula. Por exemplo, se eu tenho uma turma farrista e duas meninas são evangélicas, que são mais quietas, não gostam de festa, aí elas são apontadas, aí o pessoal já não conta com elas. E isso me incomoda. Por quê? Será que elas não vão querer participar da festinha só porque elas são evangélicas? Então, isso me incomoda como professora dentro da sala de aula.
Júnior: Mas Marcela, como você se vê inserida nessas normas?
Marcela: Eu não vou dizer que eu sempre fui assim. Hoje eu tento mudar, eu tento ver essas questões com mais criticidade e mais respeito, tentando aceitar, respeitar... Depois que eu entrei na Faculdade de Letras, eu quebrei muitos paradigmas. E eu tento passar isso pros meus alunos, porque, se eu consegui aceitar coisas que pra mim eram inaceitáveis, por que as outras pessoas não podem mudar também? Eu não estou dizendo que eu quero mudar as pessoas, mas eu acho que elas podem começar a viver confortavelmente com uma norma que não é da pessoa. Por que é que eu, branca, não posso conviver com uma pessoa negra? Só porque eu sou branca eu tenho que conviver com pessoas brancas também? Porque eu sou heterossexual, eu só tenho que conviver com hetero? Então, é isso que me incomoda em sala de aula e na sociedade também.
Júnior: Marcela, e como você vê essas normas acontecendo aqui na sua casa e como você reage quando vê elas performando?

Marcela: Olha, Júnior, aqui em casa é mais difícil. Mas eu não tento mudar as pessoas da minha casa, porque dentro de sala de aula é mais fácil. Porque dentro de sala de aula o professor é o exemplo, os alunos querem seguir o professor, principalmente se gostam dele. Por isso que em sala de aula eu acho mais fácil, porque o professor é o exemplo pros aluno. Eles falam assim: "Nossa, ela é crítica", "ela aceita as coisas", "ela discute, debate"... "então quero ser igual a ela". Agora, dentro da nossa casa, isso é mais complicado, às vezes a gente não é o exemplo a ser seguido. E muitas vezes as pessoas já têm opinião formada e...

Marco Túlio: Mas aí eu tenho uma pergunta: Será que vale a pena deixar passar essa "opinião formada", se essa opinião está carrega de discursos hegemônicos, de discriminação?

Marcela: Eu acho que a gente tem que começar a mudar pelo próximo mais próximo, que é a nossa família. [...] Mas assim, eu não tento impor. Todo dia é um pouquinho [...] um comentário aqui, outro ali. Eu acho que todo mundo pode fazer isso dentro das suas casas. E eu não estou falando só sobre o assunto hetero ou homossexualidade; eu estou falando sobre outros assuntos também. Então, são coisas que a gente pode começar a mudar, mesmo com as pessoas que têm opinião formada.

Marco Túlio: Lá em casa, por exemplo, eu venho de uma família extremamente racista. E estou falando daquele racismo duro mesmo, declarado. Meu pai vê e faz o seguinte comentário: "Ah, mas é preto, faz isso mesmo"; "Ah, coisa de preto"... meu pai fala esse tipo de coisa. Só que olha o que acontece. Ele tem um monte de amigos negros, e leva eles lá em casa. Então, ele tem essa convivência, mas ele não deixou de ser racista, de achar, por exemplo, que pessoas negras têm propensão a gostar de óculos escuros espelhados, ele acha que negro gosta de tudo que destaca mais. Mas aí, meu pai faz um comentário desse ... Como eu vou falar pra ele de teoria, do Magalhães? Eu não vou. Mas aí é instigar e perguntar: Por que o senhor acha que as pessoas negras são diferentes das brancas? Por que o senhor acha que os negros gostam de aparecer mais? Daí, eles vão te contanto, entendeu? Mas isso não quer dizer que eles vão deixar de ser racistas, mas quer dizer o quê? Que ele vai repensar o racismo dele. E eu acho que isso já é um ganho, porque meu pai não vai mudar cem por cento.

Marcela: Por isso que eu falo que é muito mais fácil mudar na sala de aula do que na sua própria casa. E muitas vezes as pessoas falam: "Mas como você quer mudar a sua sala de aula se você não consegue mudar a sua própria casa?" Mas a gente tem que ... é mais difícil.

Lúcio: Minha sugestão como ser humano, como professor é que houvesse [...] conversão de forças no sentido de valorizar os diferentes, porque na verdade são todos iguais, né? Assim seria uma sociedade melhor. E é essa a minha insatisfação, entendeu?! Por causa da diferença... Ah, você é o diferente, então você é o nojento, é o que eu não gosto, é o que eu não quero, entendeu? Tem que ser igual a mim. Então...

Marco Túlio: Então, e essa questão do diferente acontece com a gente também, porque daí você pensa "Ah, eu já não tenho essa mente toda alienada, então eu não quero que os outros tenham". E a gente acaba querendo homogeneizar, não aceitando o outro que pensa diferente de nós. Então, você acaba que já cria essa questão do diferente, porque quer que o outro seja igual a você. Mas aí entra outra questão também, de trabalhar pra sociedade. Porque lá na teoria crítica, vocês vão ver, que ela surge a partir de uma ideia, de uma necessidade de contestação, de igualdade. Então, parte-se da pressuposição de que o ser humano não vai ascender, que a sociedade não vai ser justa, que não vai haver desenvolvimento, enquanto os princípios de igualdade não forem estabelecidos, enquanto as relações de poder não caírem por terra. Quer dizer, não é cair por terra, porque não vai, mas é tipo assim... de não ser tão dominante como é, de não haver tantas disparidades como há. Então, a partir da igualdade atinge-se o desenvolvimento humano, portanto, social. Então, eu falo que estou querendo que o outro seja igual a mim, mas por quê? Porque eu ser como ele que, por exemplo, não gosta de pessoas negras, eu ser igual a ele vai prejudicar o outro, mas ele ser igual, aliás, ser semelhante ao que eu penso, ele tende a fazer o contrário, a lutar contra a hegemonia desses discursos que discriminam. Quer dizer, eu ser igual a ele, eu propago a diferença, a desigualdade, mas ele se aproximar de mim, do que e como eu penso, ele há de contribuir pra justiça.

Lúcio: A sociedade ideal pra mim é aquela que tem respeito, entendeu?! Tipo, se o outro é diferente de mim, eu quero transformá-lo pra ser igual a mim, ou ignoro. É isso que eu acho como ser humano. Essa seria minha sugestão, mas... está longe isso. Distante.

Rafael: Eu fui mais pro lado profissional, então eu coloquei que eu acho que os professores deveriam ser mais valorizados, que deveria haver mais investimento na educação e na pesquisa...

Marco Túlio: Mas por que vocês acham que os professores não vão ser tão cedo valorizados? Porque ele não faz ciência (tom irônico).
Marcela: Mas eu acho que é mais uma questão política do que ele fazer ou não ciência.
Marco Túlio: Mas fazer ou não ciência é uma questão política. O professor não produz aquele produto pra ser vendido ... ele até forma mentes capitalistas, mas o mercado quer um produto que vem da profissão, e isso o professor não tem pra oferecer.
Júnior: Eu vou falar uma coisa ... que antes de sermos professores, nós somos pessoas... porque as identidades são fragmentadas... nós somos pais, nós somos filhos, nos somos irmãos, nós somos amigos, e assim... nós temos que passar isso... nós temos que... refletir as nossas práticas é o primeiro passo. Refletir as nossas práticas. Como a gente age? Como que a gente age nas nossas casas? Como que a gente age fora de casa? Tipo, eu vou falar de racismo, mas em que ponto eu sou racista? Eu vou falar de homofobia, mas em que ponto eu sou homofóbico? Será que quando eu estou tomando um... lá no Burger King e passa um e eu falo "Hum, aquele ali com aquele Dolce e Gabanna, será que ele não é veado?"... Será que essa não é uma forma de ser homofóbico? Eu acho que o primeiro passo que a gente tem que fazer é isso. Se a gente não refletir as nossas práticas aqui, como a gente vai querer ajudar os outros a refletir a deles? Eu sei que é difícil! Duelo. Como duelo? Em casa, mas eu vou contar pra vocês... eu sou otimista! Meu irmão era super homofóbico... Super homofóbico! Uma dia ele falou assim, quando ele era mais novo tinha um Jony lá em Trindade... e ele era gay ... Aí, ele estudou com o Jony e brigava com esse menino e chamava ele de veado etc., na escola, quarta série, quinta. Aí, um dia meu irmão falou assim... muito tempo isso. Ele [o Jony] passou na rua e cumprimentou ele, e ele chegou em casa super furioso dizendo... "Ele me cumprimentou. Da próxima vez que ele me cumprimentar, eu vou sentar a porrada nele!". Mas por quê? Daí você cumprimenta e o que as pessoas vão pensar? Então, o que as outras pessoas vão pensar? E eu só estou contanto como que é meu irmão. Aí, meu irmão foi assistir minha defesa... e ele não dá tempo pra mim mais! Tudo ele quer saber. Agora, ele quer saber, entendeu? Ele fica assim: "Ah, então vamos fazer o "outing" daquele ali." Sabe o que é fazer o "outing", né?! É dizer "hum, aquele Dolce Gabanna ali... ele é veado". É tirar do armário que a gente fala. Agora ele quer saber.
Marcela: Hum...
Júnior: Não, Marcela, você está na norma. Não é isso.
Marcela: Uai, ele pode ter curiosidade.
Júnior: A questão que eu quero dizer é... os duelos em casa são difíceis? É! Nós temos mães homofóbicas, mães racistas, pais racistas, as nossas famílias. Ontem mesmo... a minha avó falou pra mim: "Não faz serviço de negro!" Entendeu? É nessas brincadeiras que a coisa acontece. A gente pensa que está brincando, mas... Por que que a loira é burra? Porque fica falando... Daí, você vai no Youtube e a miss burra é loira, aí tem uma mulher na Zorra Total que é burra e é loira. Então, é assim que as coisas vão reiterando.
Marco Túlio: E as pessoas falam que a gente é radical, mas... eu tenho procurando não rir dessas piadas que reiteram o preconceito e essas questões. Porque quando a gente ri, a gente concorda e assina embaixo do preconceito.
Júnior: O cara conta piada, né?! A loira burra... a pessoa que contou era racista? Claro! Era racista... qual é o outro? Teve um ato sexista... Porque é a mulher que é burra... O loiro burro não existe, né?! É ali na risada que você esconde o seu racismo, o seu preconceito. E por que a gente aprende? Porque tem na televisão, na Zorra Total, daí seus amigos comentam... tem na escola a loira burra... E aí a própria loira chega e diz "ah, gente, me dá um desconto... eu sou loira", entendeu? E é assim que a gente constrói as nossas práticas: na reiterabilidade. É como... eu não me torno gay se eu disser só aqui "Eu sou gay!" ... É preciso acontecer de novo, de novo e de novo... Da mesma forma o racismo, o nosso preconceito, a nossa homofobia... o sexismo. Nós devemos perceber... um grande passo é ... Está sendo muito difícil pra mim agora... perceber, assim, o meu racismo, sabe? É bom colocar isso aqui. Perceber quando você olha, assim... e você percebe que você é racista, os momentos que você é racista, entendeu? Às vezes, você fica pensando assim: "Será que eu não sou racista? Será que eu não estou sendo racista por pensar desse jeito?". Esse negócio do negro querer se mostrar... Pode ter um cara todo arrumado que passa, branco, que todo mundo fala: "Hum, que cara estiloso!" ... Agora, passa um negro... "Hum, mas aquele negro é muito exibido!" E é aí que acontece. As imagens do negros

mostradas na televisão, por exemplo... as Helenas do Manoel Carlos ... Quem são as empregadas, as empregadas da Globo, da casa? Quantas mulheres negras nós temos protagonistas?
Marco Túlio: E quando... por exemplo, tem uma família de negros bem sucedidos... o deputado é corrupto, o filho é alcoólatra e a filha é periguete. Então, quando a família de negros ascende socialmente, a televisão mostra como sendo encabulada.
Júnior: Não é difícil aceitar um negro que tem dinheiro? Eu acho... difícil... Você no Flamboyant e vê um negro num Kia e fala: "Hum, onde será que ele arrumou esse carro?" Sabe o que eu falei uma vez? Eu não tenho vergonha de falar isso não, porque eu reflito muito sobre minhas práticas. Passou um cara num carrão lá em Trindade, negro, magérrimo, eu olhei e falei: "Não, gente, ele só pode ser motorista"... Porque ele era feio, entendeu?
Marcela: Porque a gente tem vergonha do que a gente já falou um dia. Eu vejo isso direto dentro da loja onde eu trabalho. E uma vez eu trabalhei por isso numa loja. Tinha uma mulher negra na porta da loja, com um monte de sacola plástica do Bretas, ela estava sem bolsa, sem nada... e com uma menininha ainda tomando um sorvetinho... e ela olhando as coisas e eu vi que ninguém na loja queria atender ela. Mas o que é que aconteceu? Ela comprou trezentos e tantos reais de mim. E sabe por quê? Porque ela estava com o cartão de crédito dentro de uma das sacolinhas do Bretas. Aí, elas ficaram assim... nossa! Tipo, queriam que a venda tivesse sido delas. E ela (a cliente) era negra, gorda, não estava com roupas, assim, que supostamente pras outras pessoas é chique, arrumada e tal... e acabou levando um monte de coisa. Mas por quê? As meninas olharam pela aparência e pensaram: "Ah, ela é negra, gorda". Depois que ela saiu, as meninas disseram que acharam que ela não ia levar nada porque nem de bolsa ela estava.
Júnior: Mas não encontra muito em shopping, né?! Mas a gente tem que saber também quem é negro, né?! Eu sou negro pelo IBGE. São várias critérios pra classificar. Tenho certeza de que você não é negro, Lúcio. E você, Rafael, muito menos. É bom ser branco, né?!
Lúcio: Claro que é! Eu não gostaria de ser negro. Quando eu era pequeno, porque eu sou o mais moreno lá de casa... então, quando eu era pequeno, eu queria ser mais branco. Porque lá em casa eu que sou o moreno, o do meio é também moreno, mas é menos, e tem o Gustavo que é branco, loiro. E o povo fala que foi melhorando a frota. Mas uma coisa que eu estava pensando, eu acho... O que me incomoda um pouco nisso é que eu não vou conseguir mudar ninguém, nem a mim, mas eu acho que o mínimo é você pensar, se pensar, pensar o outro e fazer o outro se pensar. Mas não mudança, assim, de falar: "Vou deixar de ser racista".
Marcela: Mas é muito difícil alguém chegar e dizer que não é racista, porque todo mundo é um pouco.
Marco Túlio: Olha o que aconteceu? Depois que já estou lendo sobre racismo. Eu estava no ponto de ônibus e veio um rapaz de mais ou menos dezessete anos, negro, tipo trombadinha... e eu fiquei com medo dele. Mas eu tenho certeza de que, se fosse um rapaz branco, eu não teria sentido medo da mesma forma. Por quê? Daí, você diz que eu não mudei, mas a questão é a seguinte... A questão é que eu sei por que eu pensei assim, por que eu senti medo do rapaz mais ou menos mal vestido negro, que práticas me fizeram ser racista. Então, digamos que uma pessoa que não analisa essas coisas e diz que sentiu medo porque a pessoa era negra, só isso, dizendo: "Ah, eu tenho medo mesmo, é negro"... Então, essa pessoa precisa repensar as coisas. Mas a partir do momento que eu sou racista, que eu tenho uma atitude racista, mas eu sei porque eu sou racista... isso já implica no começo de uma mudança, eu acho. [...] Eu, por exemplo, uma vez falei pro Júnior da minha dificuldade em sair em público com uma pessoa afeminada... Aquela pessoa não existe mais! E digo mais: eu nunca me imaginaria, naquela época, convidando um travesti pra dar uma palestra comigo.
Júnior: Mas você conseguiria andar no Flamboyant ou pegar um Eixo com um travesti do seu lado?
Marco Túlio: Hoje, sim... me incomoda menos.
Júnior: Mas Marcela... você conseguiria andar com uma lésbica fanchona, aquela que parece homem mesmo, caminhoneira?
Marcela: Não conseguiria. E eu estou sendo sincera. Primeiro, porque eu iria me sentir incomodada porque eu não sei qual é a intenção da pessoa comigo, se ela ia querer dar em cima de mim ou não, ou se ela ia querer só ser minha amiga ou não. Mas é porque isso... eu ainda não estou acostumada... eu ainda tenho um bloqueio contra isso. Eu acho que eu tenho que mudar, sim, porque a gente está falando sobre mudança... então, eu tenho consciência de que eu tenho que mudar em relação a isso.

Antes, eu ficava escandalizada com as meninas (namoradas) na faculdade, quando eu entrei... mas não fico mais! Mas por quê? Por causa de conversas como as nossas, por conviver com pessoas assim. Antigamente, por exemplo, eu não faria brincadeiras do tipo... antes eu ia ficar calada e pensar: "Filho da mãe! É gay e ainda tem namorado bonito." Em outras épocas... Hoje, não! Mas eu acho que eu também sou uma quebra lá na faculdade, porque eu também fui um estereótipo lá na faculdade. Eu só consegui me apresentar como eu sou realmente esse ano, porque nos outros anos eu sofria dentro da faculdade. Eu odiaaaava ir pra faculdade, exatamente por causa das pessoas, do meio, eram coisas que eu não aceitava.

Júnior: As pessoas falam que o povo da Letras é feio... Por que que é feio? Por que eles são diferentes?

Lúcio: Porque o bonito é o de pele clara, o bem-vestido, de rostinho liiimpo...

Marco Túlio: Mas a questão da mudança é... O Júnior teve essa conversa comigo... eu vou falar quando que eu vi que eu tinha mudado... porque é igual eu falei... não é que não me incomoda andar com a travesti no shopping hoje, mas me incomoda menos. Eu falava: "Pra quê ser assim?" E aí, quando que eu acho que eu mudei? Esses dias o Rogério, professor do Centro de Línguas... a gente estava discutindo sobre um filme e ele se mostrando muito politizado e tal. Daí, ele disse pro Jerson: "É, Jerson, aqui eu converso com você de boa, mas lá na minha cidade eu não ficaria à vontade". Aí, eu perguntei ele: "E por que você não fica à vontade? Então você não pode falar que você não tem preconceito". Aí, eu me vi falando pra ele o que o Júnior falou pra mim aquele dia (que eu disse que não me sentia à vontade andando/conversando com homens afeminados). Então, nesse dia que eu vi que eu tinha mudado. E outra coisa, eu acho que o tópico mais bem sucedido pra mim no semestre foi gênero e sexualidade, e eu acho que ele não teria sido tão bem sucedido se eu tivesse estagnado no jeito que eu estava quando eu conversei com o Júnior. Porque eu acho que pra gente falar a gente tem que mudar. Ou você acaba reiterando o conservadorismo na sala.

Júnior: Ah, tá, eu só quero dar o depoimento de como eu saí com a minha avó... tipo, ela falou: "Ah, não faz serviço de negro". Minha avó é descendente de italianos, é loira, o avô dela era italiano, do olho azul, branquíssima. E meu avô... meu avô era neeegro, provavelmente descendente de escravos, família toda negra ... e ela falou isso, que foi casada com ele e amava ele. Pra gente perceber que é isso... que não é porque eu tenho um amigo gay que eu não sou homofóbico. Não é porque uma eu sou mulher que eu sou sexista.

Rafael: Eu acho que eu não me sentiria bem falando de sexualidade na sala... porque eu não gosto de me expor. E eu acho que eu me exporia muito porque os alunos fariam perguntas sexuais. Eu falaria, mas...

Lúcio: No final do semestre, uma aluna minha, fonoaudióloga, chegou na sala e disse: "Lúcio, estão falando mal de você lá fora". E eu perguntei: "Falando o quê?". E ela disse que era umas coisas, mas que era pra deixar quieto. Aí, eu falei: "Mas pode falar". E ela: "Não, mas é porque é da sua intimidade e você pode não gostar". Aí, eu falei: "Fala logo, menina!" É porque as pessoas namoram... aqui na faculdade as pessoas namoram muito. Aí, eu falei: "Então vocês estão falando que eu não namoro, é isso?" E ela disse: "Não, Lúcio, mas é que a gente acha que você não namora, assim, da maneira clássica". (riso) Aí, eu achei engraçado e dei uma risada e perguntei: "Você está falando que eu sou gay, é isso?" E ela: "É ... mas é porque a gente não vê você com ninguém". E eu disse: "Mas eu não preciso ficar com ninguém, né?" E ela disse: "Mas você também não é daqueles gays... daquelas bichinhas". E eu disse: "Mas não preciso ser, né... pra ser gay?!"

Júnior: Porque... da mesma forma que tem vários tipos de heteros, tem vários tipos de gays. Tipo, tem o urso, tem a pintosa... (risos)... às vezes, tem um urso pintoso... as identidades se cruzam mesmo, entendeu?

Júnior: Mas agora, mudando de assunto... só uma coisa que me incomodou muito no Centro de Línguas esse semestre, que eu fiquei calado, mas eu não podia ter ficado... estava a sala lotada e uma professora do Centro de Línguas falou assim: "Mas aquele veado do professor tal...". Aí, o Rogério falou assim: "Olha a homofobia!" Aí, ela falou assim: "Não é homofobia, não! É raiva mesmo! Porque eu tenho muitos amigos gays" Aí, o Rodrigo falou: "O Júnior está escutando isso... e está caladinho". Aí, eu fiquei calado. Mas não é, gente!

Marcela: Pra xingar o professor, ela chamou ele de veado.

Marco Túlio: E outra coisa que eu falei pro Rogério... "Mas por que você não ia gostar se as pessoas da sua cidade falarem algo de você por conversar com o Jerson?!" Aí, ele disse: "Ah, porque eu não gosto que as pessoas digam coisas que eu não sou". Aí, eu falei: "Mas eu garanto que se as pessoas disserem que você é um poeta sem você ser um poeta, você não vai se importar". Ia? Não ia! Mas é porque falar (que é gay) mexe no tabu da sexualidade. A sexualidade é uma coisa que pertence ao ser humano. A Marcela não precisa chegar numa roda e falar: "Eu gosto de homem!" Não precisa, porque a sexualidade é individual. Quem tem que viver essa sexualidade é você. Uai, você quer uma pessoa que sofre mais julgamento por não expor a sua sexualidade do que eu? Mas por que as pessoas precisam expor e fazer com que os outros exponham as sexualidades deles? Por quê? Para marcar o quê? Para marcar as relações de poder. Por que aquela tia pergunta se você já tem namorada? Porque ela quer demarcar as relações de poder dentro da família. Igual... Será que ele é gay? Coitado, deve viver tão triste. As pessoas acham que eu sou triste porque eu não posso me assumir, gente. Aí, fala... Mas por que a pessoa precisa saber se a outra é? É pra chamar ela pra um grupo. Isso que eu estou falando aqui eu falei na minha aula de gênero e sexualidade, que as pessoas falam isso e aquilo e que eu não estou nem aí... porque enquanto as pessoas estão falando, eu estou vivendo a minha vida seja lá com quem for. E eu não tenho que falar isso. A minha sexualidade quem deve viver sou eu! Aí, uma aluna veio e disse: "É, eu também sofro muito com isso lá em casa, porque minha mãe acha que eu sou lésbica". E é interessante ver como depois que o professor expõe suas subjetividades, os alunos começam a expor a deles. E ela (a aluna) falou: "E sabe por que ela pensa isso, teacher? Porque eu não quero casar... porque eu só quero viver minha vida, ficar no bem bom e tal, e minha mãe não entende. Teacher, sabe o que ela fala? Ela acha que minha melhor amiga é minha amante, que a gente transa no quarto". Aí, você vai discutindo isso. Mas a questão é que a gente não precisa expor a sexualidade em sala de aula, e existem vários meios de não fazer. Mas, se você quer, como o Júnior falou, não tem problema. Porque não precisa expor, se você não quiser.

Júnior: Então, as pessoas acham que tem fôrma de ser, que pra ser tem ser assim, fazer isso, ser assado, mas na verdade... Esse é meu grande embate no mundo gay, tipo... passa um cara afeminado... o cara tem que ser só porque ele é daquele jeito? Ele não pode ser um hetero afeminado? Está certo... a gente olha, está vendo aquilo... a gente pensa mesmo, claro... independe da gente. Mas será que todo mundo que é daquele jeito é? A minha questão é: Se a gente aceita, se nós aceitamos, tipo, uma fôrma, o cara não parecer nada e ser, por que que a gente não pode aceitar o contrário? Porque a gente quer que ele seja. Mas a outra norma que eu ia falar é da norma negra... a norma negra do alisar o cabelo... alisando os nossos cabelos... Por que que todo mundo quer alisar os cabelos ou colocar o cabelo de loiro? Por quê? Se a loira é considerada burra, burra, burra... por que que as mulheres pintam os cabelos de loiro? É um embranquecimento... ali ela está se embranquecendo. Você vê a Beyoncé, negra daquele jeito e de cabelo loiro.

Marco Túlio: Eu levei de propósito numa aula sobre racismo uma figura de algumas mulheres, acho que eram oito, não sei... elas estavam com a mesma roupa, o mesmo cabelo, rosto fino... Tinha uma negra entre elas, mas só quatro alunos reconheceram ela como negra no meio das outras. Aí, um aluno falou: "Professor, ela desapareceu no meio das brancas... ela foi embranquecida"... porque ela tinha o mesmo corpo, ela parece que passou um pó... o cabelo dela liso do mesmo jeito que as outras. Aí, eu passei um documentário sobre racismo na Bahia e uma mulher falou que até lá, onde a população negra é maior em vista de outros estados no Brasil, o que reina é o estilo branco, o bom é ser branco. O grupo Olodum, por exemplo, que tem o lema de igualdade e tal... por que ele não é tão reconhecido e badalado quanto a Ivete Sangalo? Por quê?

Júnior: Mas a questão é... a questão do embranquecimento, né, como a gente se embranquece. Isso é muito triste, sabe? Porque eu vejo isso lá em casa. Mas a questão é colocada... Quando surgiu o Orkut, que eu descobri o que era caucasiano, eu coloquei no meu Orkut "caucasiano", que eu era... eu queria seeer! Como eu queria ser caucasiano! Falar "Nossa, mas ele é bonito!" Eu queria... eu queria, entendeu?! Da pele vermelhinha assim... Eu queria ser, sabe? Nossa, eu queria ser, eu queria, mas como eu queria ser! E isso é muito difícil. Por quê? Outra coisa: embate. O meu sobrinho de oito anos... ele foi na minha defesa. Um dia ele estava tomando banho, passando, passando... daí eu falei "Paulo, por que você está passando essa escova tão forte assim?" E ele falou assim: "Porque eu quero que fica branco". Que ele quer ficar branco... A Sônia Carneiro, que é uma das maiores teóricas sobre

negritude no Brasil, a Carmélia me contou que ela deu um depoimento falando assim, que ela entrava na [água sanitária] pra ela ficar branca.
Marco Túlio: Mas é uma questão de práticas sociais também. Porque se ela for branca, ela vai sofrer menos, ela vai ser mais respeitada, a polícia não vai parar ela na rua por nada, ela vai ter 80% de chance se ser selecionada pelo gerente de uma loja pra ocupar um cargo melhor. Então, vem uma série de coisas... do porquê uma pessoa querer ser branca.
Júnior: Mas a gente tem que pensar. Será que eu não estou achando ela feia porque eu sou racista? Pensa! Ou é porque ela é feia mesmo? Porque eu também não tenho que achar todo mundo bonito também. A questão é do cabelo... O meu cabelo vocês vão ver só curto por enquanto. Não vou deixar crescer... porque eu passei a vida toda passando [creme alisante] no meu cabelo pra ver se ele alisava. (risos) Engraçado, né?! Mas eu sofria muito. Eu sofria... chegar e falar "cabelo bosta de rolinha". (risos)
Marcela: Sabe o que eu não entendo... Por que as mulheres brancas, loiras igual eu, querem ir pro clube pegar sol pra ficar bronzeada?
Marco Túlio: Mas aí entra outra questão... Por que a mulher branca quer ficar bronzeada? Porque você quer ficar gostosa, morenaça... e aí já entra outra questão, da sexualização da mulher negra. Você quer ter o que a mulher negra tem de melhor, que é um corpo sexualizado. Falei isso pra minha irmã essa semana, querendo ficar morena. Eu perguntei: "Por que você quer ficar morena?"... "Ah, porque chama a atenção"... E eu falei: "Está vendo?!"... Ela é branca, loira, só que ela quer tomar sol pra ficar mais morena. Mas por quê?! Porque o que a negra tem de melhor é o corpo sexualizado, é a mulher boa de cama, entendeu? Ninguém quer ter o cabelo da mulher negra, por exemplo... Por quê?! Porque o cabelo é estigmatizado. Por que que a globeleza tem que ser mulata, não pode ser branca? E eu fiz isso em sala esses dias... Eu falei pros alunos assim... Eu coloquei uma figura do Lázaro Ramos e perguntei se ele poderia ser a globeleza... e eles falaram que não, porque ele é homem. Aí, eu falei que pra ser globeleza, então, já tinha uma característica, que é ser mulher. Aí, eu coloquei, resolvemos o problema, coloquei uma figura da Suzana Vieira vestida de madrinha de bateria e eles disseram que não porque ela era velha. Daí, eu disse: "Ah, então pra ser globeleza precisa ser mulher e jovem?". Aí, eu coloquei uma figura da Grazi Massafera e falei que o problema estava resolvido, e eles falaram: "Não... ela não parece com a gente, teacher!", "Ela não é boazuda", um menino falou lá. Aí, eu falei... "Agora vocês estão satisfeitos?"... Coloquei uma figura da Valéria Valensa e da atual globeleza, e eles falaram: "É isso aí que é o Brasil!". Aí eu falei: "Olha que roupa bonita que elas estão vestindo!" E eles riram. E eu falei: "Por que que vocês estão rindo?" E um menino: "Ah, teacher, ela está pelada". E eu falei: "Então quer dizer que pra ser globeleza tem que estar nua e ser negra, ser jovem e ser negra?" Aí, eu aluno falou: "Slavery, né?" E eu perguntei: "Por que slavery?" Daí, ele disse: "Porque você tem a Sinhá, que é a Grazi Massafera, que não pode ficar nua, que está na Casa Grande... Agora, a mulata, ela nasceu pra ser nua, pra ser sexualizada, ela não tem problema nenhum em ficar pelada na televisão e ser símbolo por isso". O aluno fala isso pra gente. Isso é muito legal.

PARTE2

Lúcio: (sobre o que é ser crítico) Analisar, criticar, mesmo que você continue agindo da mesma maneira, mas você analisou, você criticou, você pensou antes.
Júnior: Esse negócio que você falou, de entender a resposta do outro... entender a resistência é muito difícil, sabe? Eu ainda estou ainda ... o aluno está falando assim "não, não, não, eu não concordo", e você está tentando, assim, mostrar a sua posição... e não está mudando nada etc.
Marco Túlio: Dois alunos do Inglês 8 eu quero falar. Uma aluna falou que não gostou das aulas sobre gênero e sexualidade porque "eu sou da palavra de Deus"... e ela, a aluna, é minha amiga de muito tempo, e ela é evangélica há muito tempo, e a palavra de Deus é o ponto final pra ela; ela se recusa a questionar... ela não quer desacreditar no que ela acredita. E o outro foi um cara, um aluno, que faz mestrado lá na Biologia, que falou assim: "Eu também não gostei muito de falar sobre gênero e sexualidade... do filme Tudo Sobre Minha Mãe... I didn't like it so much"... Aí, eu pergunte por que e ele disse que era "porque não me senti à vontade". Daí, eu falei pra Carla (colega e professora de inglês)... "Mas Carla ... isso é uma reflexão minha... mas por que ele não gostou do filme?" Talvez ele tenha até gostado, mas o que é que acontece? Se ele fala naquele grupo que ele gostou de um filme

onde o tema central é a mulher, é o travesti... um homem falar isso? Então, um homem não pode falar em público que gostou de um filme que tem travesti. Então, isso incomoda, quebra a norma e te faz interpretar as coisas de uma forma que você não quer. Daí, eu falei pra Carla que é muito difícil a gente interferir no outro, e ela dizendo que a gente não tem que mudar ninguém.
Júnior: Porque aí daria margem a outras interpretações... Está vendo como as práticas são convencionais?
Marco Túlio: Mas aí eu falei pra ela (pra Carla), que a gente que está trabalhando com o ensino crítico, a gente tem que querer mudar, sim! Porque eu fico me avaliando depois que eu comecei a trabalhar com essa abordagem, desse tipo, esses temas... Então, eu acho que implica mudança, sim.
Rafael: Ela (a Marília) estava falando... ela contou que estava falando sobre as partes da casa e a casa que ela deu era, tipo, uma casa de luxo, né, com vários quartos, e ela percebeu que um aluno estava tímido, não estava confortável, não queria falar... aí depois ela percebeu e o aluno resolveu a falar que era porque ele morava num barracão. Aí, daí surgiu...
Marcela: Então, você tem que entender a realidade do aluno...
Marco Túlio: E como que você lida com uma questão dessas, tem que saber de sujeito um pouco, de classe... e aí, como que faz? Tem que saber. Mas é como a Carla falou... temos que tomar muito cuidado para não rotular o ensino crítico.
Júnior: Ser crítico é como trabalhar de uma forma talvez inesperada. Por exemplo, estamos lá no Inglês 1, "Fun English" ... aí, de repente, uma aluna falou assim pra mim... aí, eu coloquei uma foto de uma menina negra no quadro, e a aluna falou: "Nossa, professor, você é racista". E eu falei "Por quê?!"... E ela: "Uai, porque você colocou a foto de uma menina negra no quadro". Daí, eu falei: "Mas você acha que eu sou racista por ter colocado a foto dela no quadro, eu que sou racista? Será que eu que sou racista? Mas é que nós nunca somos racistas, né?! Mas bem-vindos: é assim que o racismo acontece. Vocês pensam que o racismo está só lá na África? Não! O racismo está bem aqui dentro da sala também". Mas é igual eu falei, ser crítico é ter essa postura reflexiva sobre suas atitudes. "Será que eu sou homofóbico mesmo sendo gay? Será que eu sou negro e mesmo sendo negro eu sou racista?" Eu não concordo muito com isso de a gente ser crítico só na sala de aula... mas assim, em casa... Eu sei que é difícil, todo nós temos problemas, mas temos que pensar nas nossas casas também. (Não querer mudar) é uma postura reflexiva de não querer mudança.
Lúcio: Eu moro com eles (família), mas eles não têm convívio comigo. Então eu moro lá, mas eu não tenho convívio, então como é que eu vou... é isso!
Marcela: Eu concordo quando o Júnior fala que a gente tem que começar mudando em casa e tal... mas tem todo um contexto por trás daquilo que envolve... então, é muito difícil. Por isso que eu falei que aqui em casa eu uso tudo em doses homeopáticas mesmo, bem pouquinho... é uma gota hoje, outra amanhã, um comentário aqui, outro ali, mas é difícil mudar.
Júnior: Mas não é falar também: "Você não pode pensar desse jeito!" Eu já vi cada ato racista dentro de casa...
Lúcio: Eu acho que o confronto é aquele assim, quando o fulano fala uma coisa e você diz: "Será? Você tem certeza que é isso?" Eu já fiz isso com o meu irmão, hoje ele tem dezesseis anos. Meu pais são pastores, de contexto evangélico, e meu irmão falando um dia que "Misericórdia!", que o pastor tinha feito uma coisa errada, e eu quis confrontar e disse: "Fernando, olha só, muito pastor é instrumento do diabo pra estragar a vida de pessoas". E ele: "Não, de jeito nenhum". E eu: "Claro que é, Fernando". Eu acho que esse confronto é legal, que ele pode acontecer, mas... eu não vou fazer isso com o seu pai, entendeu? Mas, por exemplo, a questão da homossexualidade... a última vez que eu fui tratar lá em casa, foi assim... "Olha, vocês já sabem o que eu sou, do que eu gosto e do que eu tenho tentado não ser todos esses anos, mas agora eu não vou mais tentar não ser assim, então..." Aí, eles me pediram pra continuar lutando, pediram pra eu não largar a Luíza, que era minha namorada. Aí eles pediram desculpas, porque eles acharam que era uma coisa fácil pra mim de se resolver e tal. E depois, no dia seguinte, eles mudaram... Meu pai começou a tentar ser meu amigo, a mandar mensagem pra mim, falar manso, chamara pra sair, pra comer, só que não funciona, né?! Porque eu sei que ele está querendo sair pra me mudar. Depois disso, que essa tentativa de ser meu amigo falhou, aí acabou... e eu até estava com um amigo lá em casa e ele viu uma cartinha que a minha madrasta escreveu pra mim no início do ano passado, super amorosa comigo, muito amorosa, na época que estava namorando com a Luíza, que estava tudo bem... agora eles nem falam comigo. Eu posso passar quarenta e oito horas

dentro do meu quarto, sem sair, que eles não vão lá, não vão, pra saber se eu comi... Então, a gente se cruza na casa e é "Oi! Oi!", "Bom dia! Bom dia!" e "Tudo bem? Tudo bem". E isso porque... nos primeiros dias de férias, eu acho que eu falei com meu pai uma vez, entendeu? Então, não tem como. Ele foi me avisar que ia viajar, só. [...] Todo mundo viajou e eu fiquei, eles nem vieram me perguntar se eu queria viajar com eles, porque nem existe essa possibilidade do "Lúcio viajar com a gente" mais. Não porque eu seja gay, mas porque cortou... por eu escolher isso. Por eu escolher isso (ser gay), cortou.

Marcela: Já que ele não quer mudar o pai dele, a família, eu até concordo, mas os amigos... ele (Lúcio) podia se impor um pouco mais, porque os amigos opinam na sua vida e não sabem nem o que está acontecendo, o quanto você sofre com isso.

Lúcio: O que causou discussão foi um comentário que ele (um pastor influente da igreja) fez sobre a vida que eu estava levando, como se eu estivesse voltando pra lama. Aí, pessoas que também eram da [igreja] e que saíram ficaram indignadas e foram lá e começaram a contestar ele. Teve gente que foi lá me defender, mas também teve gente que foi pra apoiar. Então, lá na igreja, todos sabem que o filho do pastor Pereira, o Lúcio Pereira, é gay. Na verdade, a conversa lá é: o Lúcio virou gay, virou homossexual. Então, eu vou à igreja, às vezes, e ninguém tem coragem de chegar em mim e falar: "Lúcio, você virou gay?" [...] Meus amigos chegam, me abraçam e perguntam: "Uai, Lúcio, que história é essa que você virou homossexual?!" E eu falo: "Gente, ninguém vira homossexual não, né?!" Então, uma amiga minha, ela é jornalista, veio falar: "Lúcio, está falando isso e isso de você, estão te difamando na igreja, falando que você está em lugares, bares homossexuais, e eu estou te defendendo, viu, porque é mentira!" Aí, eu fui e falei: "Cláudia, não é mentira! Obrigado por você me defender, mas não é mentira". E ela: "Como assim, Lúcio? Você virou homossexual? Me explica como que foi isso!" e tal. Aí, eu falei: "Cláudia, ninguém vira homossexual"... porque ela era amicíssima da Luíza, que era minha namorada. Então... pros meus amigos eu falo, mas é porque não é só pra eles... a [igreja] tem muita gente, tem vinte mil pessoas, e todo mundo conhece o pastor Pereira. Então, está todo mundo falando. Se eu quiser abrir um tópico, eu vou ter que ir lá na igreja e pegar o microfone, entendeu? Porque lá eu sou respeitado. Se você estiver num bar ou numa boate e uma pessoa pergunta se você é gay é porque ela está interessada e tal. Mas na igreja, se alguém perguntar "Você é gay?", eu vou perguntar: "Por quê? Por que você precisa saber?" Eu falo isso. Se for na faculdade, eu pergunto: "Por quê, você precisa? Por que você quer saber se eu sou gay?" Mas hoje as pessoas não perguntam mais.

Júnior: Uma mulher gatíssima me perguntou sábado lá na Disel [boate gay]. Eu estava tomando, sentado naqueles puffs... ela era muito bonita. (Em tom irônico) Ela era loira, do olho azul. Não estou mentindo, não. Aí, eu estava sentado, né, assim, e observando o povo passar naquele corredor, aí ela foi e falou assim... Olha a minha resposta! Presta a atenção! E eu vou explicar por quê. E ela... ela sentou, eu nem vi... lógico que eu não ia ver, com aquele tanto de homem lá, eu ia fica olhado ... ? (risos) Aí, de repente, ela conversou comigo, eu nem tinha visto, e ela falou: "Está fazendo calor, né?!" E eu falei: "Está" E ela falou: "A cerveja Skin está horrível, né?!" E eu falei: "Está". Mas tipo, eu não bebo, né, estava bebendo refrigerante. (risos) Aí, ela foi e falou assim: "Heim, o que você faz aí, você está sozinho?" Essa pergunta já quer dizer alguma coisa, né? "Você está sozinho?" Eu falei: "Estou". E ela: "Não está com ninguém não?" Eu falei: "Não". Aí, ela falou assim: "Mas você está sozinho ou sozinhAAA?" (risos) Aí, eu falei assim: "Eu estou sozinhOO". Aí, ela foi e falou assim: "Uai, você não é bicha, não?!" (risos) Aí, eu fui e falei assim: "Não!" Mas eu também estava querendo dizer que eu não era bicha, essas coisinhas assim ... em tom pejorativo, sabe? Mas eu também não assumi que eu era gay pra ela porque eu não queria decepcioná-la, vocês acreditam? Porque ela estava com expectativa em mim. Mas aí eu decepcionei de todo jeito, porque eu falei: "Espera aí que eu vou ali colocar mais um negócio..." (risos)

Marco Túlio: E essa questão aí é importante porque pensa assim, que o cara é gay ou a mulher é lésbica. Então, vamos supor que ela é lésbica, então tem que tratar ela como homem? Não! Ela é mulher, e ela vai ser tratada como mulher, entendeu? Inclusive, eu tenho uma amiga no interior, que é lésbica, toca berrante nas festas de peão, e aí ela se veste super masculina, colarzão... e aí a gente conversa muito. Mas enfim, eu trato ela como mulher, e ela gosta de ser chamada de "ela", Mônica. E o povo chama ela de "ele" e ela fala: "Não, uai, eu sou mulher". Mas aí entra também a questão do sujeito, porque outras querem ser homens, se comportar de maneira masculinizada e tal, assim como o

homem também. Por exemplo, eu tenho um amigo que é gay e que fica falando: "Nossa, que [coisa] do povo querer que a gente usa saia!" E ele fala: "Eu gosto de ser homem, eu gosto de me vestir como homem, eu gosto da voz, de me comportar como homem, só que eu tenho atração física por homens". E tem outros que não, que dariam a vida pra ter um par de peitos, entendeu? Então, não pode fixar modelos, porque cada um é um sujeito diferente.

Lúcio: Eu me incomodo um pouco de falar "mudar", porque "mudar alguém" é muita coisa, mas acontece da pessoa pensar e ver... como ela é limitada, o quando ela é ignorante, sei lá, então ela muda porque ela se abre... ela se abre pro outro, entendeu? Então, é levar o aluno, o indivíduo, de alguma maneira, a se pensar, a se refletir.

Marcela: Eu falo por mim mesma, porque de quando eu entrei na faculdade pra hoje... minha postura é totalmente diferente. Então, se eu pude mudar, por que eu não posso de alguma forma mudar o meu aluno?

Marco Túlio: É isso, levar à reflexão. A gente não conscientiza ninguém, mas a gente incita nossos alunos a pensar a realidade.

Lúcio: Eu posso estar sendo precipitado, mas essa questão da gente estar trabalhando com o ensino crítico lá, é levar os alunos a refletir, a pensar... e quando eu falo pensar, eu estou falando... aquele negócio da práxis, já ouviram falar, né? A questão de pensar tudo, se pensar, pensar o outro, pensar as atitudes... Então, eu acho que o educador crítico, e também na sociedade... então, talvez com os amigos... Eu gosto muito da pergunta do "Será?"... "É assim mesmo?" Eu lembro de você (Marco Túlio) falar algumas vezes que você pega seus alunos, que ele vai falando, falando, falando e ele vai armando a teia dele e se prende, né? E, no final, você fala: "É assim mesmo? Você tem certeza? Certeza que é assim?" Então, eu acho que é assim.

Rafael: Então, é isso... eu acho que o aluno, ele tem que saber opinar sobre alguma coisa, não sei...

Marco Túlio: A Carla brigando comigo que eu tinha que respeitar o aluno alienado, que eu imponho às vezes teoria, que eu sou apaixonado pela teoria... porque, quando eu falo pro aluno assim "according to", eu silencio o aluno, porque ele vai pensar: "Como eu vou discutir com esse cara que estuda sobre isso?" Só que eu faço isso, gente, porque... eu tinha um aluno que achava que negro é igual a branco na sociedade brasileira... e tem um monte de pesquisa aí que prova o contrário, que socialmente eles não são iguais... Mas daí eu falei pra Carla que... se eu estou ensinando criticamente, será que eu tenho que dar margem pro (aluno) alienado espalhar o discurso preconceituoso dele? É uma dúvida que eu tenho. Essa é a questão. Porque, se eu estou trabalhando, se eu estou trabalhando pela problematização da realidade, da tomada de consciência, da produção de discursos contra o preconceito... será que eu devo deixar esse aluno alienado falar ou ele tem que ser silenciado mesmo?

Júnior: Mas eu acho que a gente tem que mostrar mais essas coisas, assim, essas pesquisas...

Marco Túlio: É igual uma aula que a gente teve sobre ciência e arte... aí, nós fomos discutir sobre o que é fazer ciência e produzir verdade... Nossa, foi pesada essa discussão! Mas enfim... aí, eles falaram assim ... e foi uma das aulas que eles mais discutiram! "É, porque eu não acho que a gente produz verdade, a gente produz conhecimento, não sei o quê"... Aí, uma aluna lá teimou que a gente não faz ciência em ciências humanas, porque não tem produto, não sei o quê... mas aí ela falou do positivismo, só que numa postura errada. Aí, eu me achei no direito... porque ela ia falar algo que todo mundo ia achar isso que ela achou, entendeu? Aí, eu falei: "Gente, só um minutinho, vamos ver o que é positivismo?" E fomos lá pro quadro e fizemos um cronograma, uma linha cronológica sobre pesquisa... e mostrei do positivismo, a pesquisa qualitativa etc. Mas foi uma questão de três minutos, três minutos ... pra que a turma não saísse de lá com uma concepção errada de positivismo. A Carla acha que eu silenciei. Eu, sinceramente, não sei se eu silenciei... Eu não sei. Nem falo que sim, nem falo que não. Essa questão de ouvir a opinião é importante, mas acho que é um ponto a ser discutido nos nossos trabalhos. Até que ponto? Então, um cara fala, assim: "Eu não gosto de gay mesmo"... então, eu tenho que dar margem pra ele falar? Eu vou estar pecando como educador crítico se eu silenciar essa pessoa? São perguntas... eu não tenho as respostas.

Júnior: É fazer ele refletir, tipo, pensar... mas aí não tem como, a gente não dá conta de mudar a pessoa.

Lúcio: Por que eu não vou tentar mudar, tentar mudar e trazer essa discussão lá pra minha casa? Porque, pro meu pai, pra minha mãe, pra minha família e pra todas as gerações... homossexualismo é pecado e leva ao inferno, entendeu? Essa é uma questão definida. E não existe ... é como sua aluna lá

falou... "é a palavra de Deus"... é do mesmo jeito, entendeu? E meu pai... são... são evangélicos, são crentes desde que nasceram, então esse é o código de conduta pra eles. E vocês vão imaginar que foi assim que eu cresci também, entendeu? Então, eu também tenho uma luta imensa, ou tive... e estou aprendendo a lidar com isso. E por isso eu não levo essa discussão pra dentro da minha casa, porque isso leva ao inferno. E não tem discussão.
Marcela: Mas eu acho assim, que você não tem que vetar totalmente a opinião desse... vamos nesse exemplo que você falou... "Nós discutimos sobre o homossexualismo e eu continuo achando que gay tudo não presta, é tudo sem vergonha, tudo promíscuo, é doença". Eu realmente acho que você não tem que ficar dando muito espaço pra ele não, mas você tem que deixar ele falar, porque a sala de aula é um lugar democrático, né? Todo mundo tem que falar. Mas... você, como professor e formador de opinião, ali na frente você tem que deixar bem claro que você não concorda com essa visão radical, que é aquilo e ponto final... e por que você concorda ou discorda daquilo. [...] Mas a gente não pode generalizar... "Ah, eu nunca posso calar o alienado" ou "Eu sempre tenho que deixar ele falar"... Cada situação é uma situação que deve ser estudada, olhada, vista, refletida... A gente não pode generalizar, não.
Marco Túlio: Mas sabe o que é que eu acho bom? Que os próprios alunos silenciam os alunos assim, com essa postura meio alienada.
Marcela: Foi igual na minha sala quando a gente estava discutindo sobre o tema religião, que eu acho que é um tema... crítico, sim... porque basicamente são três religiões que operam hoje: a espírita, a católica e a evangélica. Vamos falar em Goiânia, que é o lugar onde a gente trabalha. Então, não estou criticando as outras religiões, não, mas eu vejo que o evangélico é muito radical... principalmente os alunos que eu tenho.
Rafael: Eu acho que por mais que você queria, como eu, por exemplo, eu muitas vezes foco na gramática porque eu acho que é muito complicado essa questão do ensino crítico... porque é cômodo, fica uma coisa mais assim... que a gente teoricamente tem mais controle, você tem mais controle daquilo. Porque é difícil você discutir uma coisa se você não tem bagagem teórica, que é uma coisa que eu acho que eu não tenho.
Júnior: (Falando sobre a necessidade da teoria) A minha questão, gente, é assim... não é que eu estou sendo pessimista, mas é... Por exemplo, o Rafael quer trabalhar racismo ou prostituição na sala dele, aí ele vai e prepara uma aula sobre prostituição... só que aí ele chega lá e... na aula da prostituição e o Rafael... e o Rafael pensa... fica sem reação, tipo, não dá conta de "rebolar" na frente dos alunos. Por quê? Falta um pouco mais de teoria, de saber como responder, então... a minha dúvida é essa.
Marcela: Mas cada um tem um jeito, o Lúcio tem o dele, o Rafael tem o dele... Por que eles falaram que não gostariam ou não se sentiriam à vontade de falar sobre sexualidade nas aulas deles? Porque eles falaram que não iriam se sentir à vontade, que iam ficar sem graça de se expor. Então, eles não vão dar esse tipo de aula. Eu já posso dar tranquilamente, porque pra mim não vai ter problema nenhum. Então, por que eu vou dar um tipo de aula que eu sei que possivelmente pode vir a causar o embaraço?
Lúcio: Você fala que não vai ter problema, mas... e se o aluno levantar e dizer: "Uai, você não tem problema com isso mesmo não, você é heterossexual, que você está super dentro da norma, pra você é super fácil falar"?
Marco Túlio: Uai, pode falar: "Então, eu sou heterossexual, mas com um olhar sem preconceito. E outra... é como a Carla me falou: "Você não tem autoridade de negro, mas tem autoridade de branco pra falar de racismo. É você que oprime". Então ... eu vou dar o meu olhar de opressor na sala, entendeu? Então... você tem autoridade, sim, ora bolas! Você é heterossexual, mas você tem a sua sexualidade. Tem ou não? Não precisa ser homossexual, travesti pra poder ter autoridade pra falar sobre gênero e sexualidade.
Rafael: O aluno tem assim... que saber se impor, né? Ter todo aquele discurso do capitalismo... "Ah, eu não quero aprender inglês porque eu estou sendo dominado, porque é uma língua imperialista". O aluno tem que ter... é aquele negócio do inimigo, né?! A melhor tática é você conhecer o inimigo, né, pra você saber o que usar, que estratégias usar. Então, no caso da língua, é isso também... o aluno tem que estar ciente disso, né?!
Marco Túlio: E se ele não está, o período da aula é uma oportunidade.

Marcela: [Falando sobre racismo] E eu acho que esse filme é bom não só por mostrar o racismo contra os negros, mas também contra os brancos. Porque tem gente que acha que existe racismo só contra o negro, mas tem com o branco também.
Marco Túlio: É, mas a teoria fala que o que acontece ao inverso com o branco não é racismo. É uma forma de resistência, porque ela não vem carregada com todas as práticas que os negros têm enfrentado desde a escravidão. Então, é uma atitude de momento, é um retorno de uma força que veio primeiro. Então, não acaba sendo a força do racismo, que... é uma coisa de séculos. É um retorno, entendeu?
Marcela: O que me incomoda é essa de que "Ah, o inglês é britânico... Você fala inglês britânico ou americano? Não, mas como é que é lá, professora?" Mas lá onde? Em Aparecida? Em Paris? Onde? "Lá, nos Estados Unidos": é o que eles querem falar. Então, já está subentendido. "Ah, então se fosse falar isso lá, como é que seria?"... Mas lá onde, meu filho?! Isso é o que me incomoda, sabe? E quem me irrita no Centro de Línguas é o Jerson, que acha que fala o inglês britânico, que fala, e ainda força os alunos dele a falar com o "accent" britânico, sabe? Um dia ele... e eu falei que ia pegar uma turma dele, e ele me perguntou: "Mas que inglês você fala, British or American?" E eu falei: "Uai... eu falo mais com sotaque do inglês americano". E ele: "Nossa, meus alunos vão odiar, porque eles adoram o sotaque britânico" E eu pensei: "Mas de onde eles tiraram que adoram o inglês britânico?"
Lúcio: Então, o que me incomoda é a desconsideração dos contextos. É como a Marcela falou... Levar o contexto em consideração é importante em qualquer disciplina. Gente, qualquer coisa, tem que ver o aluno... Se não leva em consideração o contexto, o ensino fica insólito, fica... não é algo que você pode pegar, entendeu? (O aluno) não se identifica com aquilo.
Rafael: Eu me sinto muito preso ao tópico gramatical. Às vezes, eu sinto que os alunos ficam, não sei, eu acho que isso não motiva muito os alunos, sabe, por eu ensinar gramática. É lógico que eu sempre procuro, assim, sempre que eu tenho oportunidade, eu procuro personalizar as coisas, fazer perguntas pessoas, né?! E aí, eu acho que nisso começa a ser um pouco crítico até, porque surgem coisas que fogem daquele contexto, daquele momento. Mas, às vezes, eu me sinto muito preso, sabe? Todo aquele conteúdo que precisa ser dado e tal... parece que isso não motiva muito os alunos. E eu vejo que o ensino crítico é uma possibilidade de... um outro foco, uma outra forma de ensinar. Mas assim, nós vamos continuar ensinando gramática, mas o foco vai se outro, assim... como é que fala... o contexto vai ser outro.
Marcela: Você vai ensinar gramática do mesmo jeito, mas dentro daquele contexto, daquele tema.
Júnior: O que me incomoda é esse negócio do livro (didático), coisas muito assim, "structure". Eu não aguento mais "structure". Está certo, eu posso não saber todas as estruturas do inglês, mas... esse semestre eu não queria ver "structure" não. Ah, sei lá... Vamos discutir a eleição do Obama?
Marcela: É por isso que eu acho que às vezes a gente não pode tirar a voz do (aluno) alienado, porque os próprios colegas de sala abafam a voz dele.
Júnior: [O ensino crítico de línguas] É transgressivo, porque ele solapa toda a estrutura que existe até hoje, estrutura de língua inglesa, verbo "to be", a sintaxe. O que acontece além da sintaxe, quando falamos? Qual é a concepção de língua do ensino crítico? A concepção de língua do ensino crítico é deixar a pessoa que estuda a língua mais crítica e reflexiva sobre a sua própria linguagem... e usar a sua língua mais criticamente para transgredir a estrutura.
Marcela: O ensino crítico, quando a gente está disposto a ensinar uma língua estrangeira, inglês, no nosso caso, a gente incita certos questionamento que a gente nem tinha, que nós mesmo nem tínhamos. Eu mesma... eu falo por mim... eu não tinha certos questionamentos que eu tenho hoje, antes de começar a fazer parte desse grupo, começar a ver você (Marco Túlio) a trabalhar esses temas. Eu não parava pra pensar em certas coisas.

Anexo F: Exemplo de Sessão Reflexiva para a Discussão de Textos Teóricos (SRA2)

DISCUSSÃO DE TRÊS TEXTOS DE PAULO FREIRE
SOBRE PEDAGOGIA CRÍTICA

Data: 28/02/2009;
Local: Casa da professora-participante Marília.

PARTE 1

Marília: [Falando sobre o texto Pedagogia da Autonomia] Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] Aí, eu fiquei pensando... Quem seriam os nossos professores formadores, né? Seria, quem, nossos supervisores, os professores que nos acompanham nas disciplinas? E a minha crítica é que a universidade não se desprendeu ainda do pensar certo, que é ter uma resposta certa que condiz à verdade, que é indiscutível. Porque, na universidade, a nossa relação com os nossos professores formadores ainda se dá muito nesse nível, da resposta certa, da verdade, daquilo que o professor quer ouvir; como se eu tivesse que alcançar a resposta certa que o meu professor iluminado tem, porque ele é um intelectual muito respeitado, coisa e tal. Então, eu ainda não percebo essa abertura e acho que esse tem que ser o ponto 1 da nossa prática como professores em relação aos nossos alunos. No final, há uma resposta certa? Qual é a resposta certa? Pra quem? Do que se trata isso? Como é que você lida com o seu aluno? Você pensa, você reflete sobre isso? Eu estou seguindo os passos do meu professor formador que ainda não se abriu? [Eu estou falando dos nossos professores formadores de uma maneira mais generalizada porque é a grande maioria na universidade, né, gente, na universidade!?] Que não se abriu ainda pra uma discussão realmente plena e construtiva, e não saiu ainda daquele mundo do pedestal deles de que "nós temos a resposta"... Será que nós não estamos apenas repetindo esse exemplo como professores? Porque, por mais que não estejamos formando professores diretamente, mas aqui nós estamos ajudando na formação dos outros... Eu até queria perguntar ao grupo, sobre as outras reuniões, se o grupo não estava muito preocupado em ter respostas certas, por talvez que o Marco Túlio dê a resposta certa, que o fulano... Quem tem essa resposta certa? A gente está repetindo aquele exemplo de que apenas uma pessoa é responsável por ser a pessoa responsável por ser a brilhante autoridade, sublime, o oráculo, e eu acho que no nosso grupo tinha que destruir essa primeira ideia de que existe isso, que não existe uma resposta certa. No final das contas, o que existe são riscos e são experiências, que só cabe ao sujeito dizer de si mesmo.
Marco Túlio: Eu estava até conversando com a Carla , e ela me falou que está morrendo de raiva da universidade, que um professor ou professora, não sei, falou, um dia numa aula de estágio, que professor da escola pública não quer crescer... E ela disse: "Como não quer crescer? Tem gente que trabalha três turnos pra tentar ter uma vida mais ou menos... Como eu vou lá, da universidade, dizer que esse professor precisa ter ação? COMO?"
Marcela: Eles querem crescer, sim, porque eles sabem que, se eles crescerem, isso vai se refletir na prática deles, tanto financeiramente quanto pessoalmente, com quatro filhos, dezessete filhos, com uma família pra criar e um salário de 1000 reais por mês, e tendo que sustentar casa, pagar aluguel. Eu penso no lado prático, sabe?
Marília: Mas, será que esse professor aí não é crítico?
Marcela: Eu acho que eles são críticos, sim, porque a criticidade está no dia-a-dia deles. Eles vivem na pele isso.
Marília: Eu acho que a gente tem que colocar essa questão como peça fundamental das nossas pesquisas. Ser crítico, na verdade, é correr o risco da experiência e pensar sobre isso. Daqueles textos, pelo menos do que eu tirei daqueles primeiros textos sobre o que é ser crítico, do que é reflexão crítica, está ligado à experiência, à epistemologia do ser, do próprio ser, do viver no mundo. O viver e pensar o mundo já é um ato crítico. Então, a gente começa a pensar, dando aula pra esse EJA agora... Como você pode exigir, numa sala em que tem uma senhora que parou há cinquenta anos de estudar e um menino parou tem três anos e por causa da lei ele pode voltar a estudar, e eles têm backgrounds completamente diferentes... Como você quer nivelar, fazer as pessoas iguais... gente, isso é fascismo!

E a universidade também é. Quando eles falam: "Ah, o professor não quer crescer!" Mas vai lá perguntar a experiência dele, vai ouvir o que ELE diz, e ele está sendo crítico ao dizer de si mesmo.
Marco Túlio: E outra coisa... A Carla falou assim: "Acho muito fácil pesquisador doutor desenvolver uma pesquisa, que seja três ou quatro anos na escola pública, mas ele não vive os problemas da escola, ele não vive como professor de periferia, entendeu?" O nível de vida é diferente, ele não passa pela falta de recursos, de pedir coisas lá, mimeógrafo, essas coisas... ele não passa por isso! Então, ele não pode falar que ele é crítico e o outro não é. Ele não pode fazer teoria pra escola, porque quem tem que fazer teoria pra escola é quem está na escola, e isso é contextual. Por isso que eu falo: ensino crítico, é como a Carla falou... a gente não pode levantar a bandeira do ensino crítico... O que é ensino crítico? Porque aí a gente corre o risco disso virar só mais uma onda do ensino reflexivo. Então, agora o que surge é o professor reflexivo, então todo mundo quer ser reflexivo. E aí, o que acontece? As pessoas acabam querendo se tornar reflexivas só pra se encaixar no modelo e acabam se esquecendo de questionar os próprios princípios do que é ser reflexivo, do próprio modelo de reflexão.
Marcela: E aí fica mais uma norma, porque "eu quero ser reflexivo porque é o que está na moda".
Marco Túlio: Mas ele nem sabe o que é reflexão. Levanta bandeira das coisas, dos autores da reflexão, mas não pratica.
Marcela: Dentro do próprio Centro de Línguas... a gente já cansou de ver gente lá na salinha, porque a gente via o Marco Túlio preparando material e tal, e às vezes as outras pessoas até se empolgam e falam "ah, que legal!" e tal... e ele fala, "minha aula foi boa, meu alunos não sei o quê". Só que, assim... agora está na moda ser professor reflexivo, então eu quero ser assim, porque eu quero ser aceito, porque eu quero entrar na norma. Aí, o que era pra ser algo pra pensar, pra fazer as pessoas refletirem, vira norma.
Marco Túlio: E aí, como toda norma, isso oprime os outros. Não existe norma que não oprima as pessoas.
Marília: O meu projeto está um pouco ligado a isso, de que o ensino crítico não deve, não pode se tornar uma metodologia, uma caixinha de regras dizendo passo 1, passo 2, passo 3, faz assim, faz assado. Não quero que vire técnica. Então, talvez eu esteja querendo mostrar que é possível ser crítico não apenas como uma maneira de ensinar, mas como uma maneira de viver a sua profissão. "Ah, eu sou um professor crítico porque eu ensino criticamente". Mas você vive criticamente? Então, é meio isso, e mostrar pro aluno que, se ele vive criticamente, o ensino dele vai ser crítico, porque ele tem se tornado, ele tem vivido com sujeito crítico, que pensa, que reflete sobre a própria experiência.
Rafael: E eu acho que isso é o mais difícil, né, que é ser crítico não só em sala de aula. É você dar o exemplo, como ele [Paulo Freire] coloca aí. Você é crítico em sala, mas lá fora você tem que ser crítico também. Você não pode se contradizer. Você tem que ser coerente.
Marco Túlio: Mas é o que o Pennycook fala... que a gente tem que levar a realidade pra sala de aula, mas, enfim, não há só uma maneira de se fazer isso. Eu estou indo pelo lado dos temas, de debater temas, mas... eventos críticos, por exemplo, surgem na sala o tempo todo. O livro didático você usa criticamente. Então, você tem várias formas de ensinar criticamente, porque a sala de aula é um laboratório de criticidade. A sociedade... [os alunos] são seres que vivem, que têm suas narrativas. Por exemplo, você vai falar de gênero e sexualidade, aí, de repente, você fala, fora da sala de aula, que odeia os travestis. Então, que espécie de professor é esse? Que autoridade vou ter pra falar desse assunto numa perspectiva contra-hegemônica? Aí, entra a questão de querer se enquadrar no modelo de ensino crítico pra fazer parte de um grupo da moda. Então, é como se... "Ah, todo mundo está me vendo na sala de aula e me vendo como professor crítico? Então, ótimo! Eu não tenho que mudar fora da sala de aula". Mas é aí que entra a questão, da formação do professor ser antes como cidadão, depois como professor, porque são esses valores da sua personalidade, do seu pessoal, que você vai levar pra sala de aula.
Marcela: Eu lembro da última reunião lá em casa, do Júnior me questionando, lembra? Eu falando que meu irmão é todo assim, que ele não gosta de gay, esses trem, aí o Júnior me perguntou: "Como que você faz isso na sua casa?" Eu não tento fazer uma ruptura, assim, bruta, de uma vez, de repente, mas eu tento ir aos poucos.
Marco Túlio: Eu vou narrar uma coisa que eu fiz com a minha irmã essa semana. Todo mundo sabe que essa novela, Mulheres Apaixonadas, tem um casal de lésbicas, né? Então... e sempre o Manoel Carlos colocando aquela sugestão do beijo, né? Não tem o beijo, mas sempre elas se abraçavam muito,

dizendo que se amavam e tal. E teve uma hora essa semana que parecia que elas iam se beijar mesmo... eu sabia que não iam porque eu já tinha visto a novela quando passou a primeira vez. Mas elas estavam numa casa e quase que aconteceu. E nisso estava a minha irmã do meu lado e uma amiga da minha irmã. E as duas, gente... ficavam assim: "Ah, não, mas não é possível que vai acontecer. Não acredito! A essas horas?!" Aí, eu peguei e falei assim... E o pior é que a cena anterior era da Helena com o cara lá na cama se pegando. Daí, eu fui e questionei e falei assim: "Pois é, engraçado que cena de nudismo heterossexual a essas horas pode, né?!" Aí, ela falou assim: "Ah, mas é comum". E eu falei assim: "Mas o que é comum pra você?" Aí, ela falou assim: "Uai..." Aí, ela já percebeu que ela estava caindo na teia. E eu falei assim: "E outra coisa, olha só, olha a mãe da menina lá... quem você acha que o autor está querendo criticar nessa novela, as duas que estão querendo se beijar, ou a mãe que não aceita a orientação (sexual) da filha?" Aí, ela falou: "Está criticando quem é preconceituoso" Aí, eu perguntei: "E em qual dos grupos você está?" E ela ficou meio que murmurando assim... e eu falei: "Está vendo? Não adianta você ficar assim. É melhor assumir que tem preconceito e pronto".

Marília: Nós, como professores, vamos lidar com muitos desses temas, gênero, sexualidade, raça, etnia, discriminação... Mas eu fico pensando naquele professor lá do Estado, que não leu sobre essas coisas e é preconceituoso, mas ele fala... ele levanta a questão em sala e diz: "Eu não aceito... meu filho não pode virar um gay nunca", e ele diz isso. Ele é menos crítico do que nós? Eu estava pensando sobre isso porque... ser crítico não é um ser que expõe a sua própria experiência e dentro das nossas experiências estão os nossos dogmas, as nossas crenças mais intrínsecas e as razões pelas quais elas são como são... são baseadas naquilo que você viveu, no seu background?! Então, esse professor que expõe na sala que ele é preconceituoso... eu acho que ele é crítico.

Rafael: Eu acho que ele é crítico, mas não da maneira certa, digamos assim.

Marília: Aí é que está! Existe um jeito certo de ser crítico?

Rafael: É igual o próprio Paulo Freire coloca: nada que discrimine, nenhum ato de discriminação.

Marília: Mas aí nós vamos ter uma discriminação contra quem é, tipo, se eu sou preconceituoso, vai ter um tipo de preconceito contra quem é preconceituoso. Já está tendo. Eu tenho preconceitos. Todos nós temos, gente! E agora começa um preconceito contra quem tem preconceito. Você não tem mais o direito de ter preconceito, porque agora o certo é não ter preconceito, porque a sociedade tende a ser mais liberal e tal. Só que essa mente aberta está entrando de novo no trem da norma. Então, a pessoa que tem coragem de dizer: "Não, eu acho que ser homossexual é errado". No momento que ela explicita isso, que é parte da experiência dela, ela levanta a questão e aí é possível que ela se abra pra outras falas, pra outras experiências que a faça pensar. Pode ser que ela não mude, mas o próprio fato dela ouvir, ela dialoga, e isso acrescenta na experiência. Não quer dizer que ela vai deixar de ser preconceituoso. É aí que está. Eu acho que a gente não tem que ficar tentando mudar a cabeça do aluno, tipo, "você não pode ser preconceituoso porque não é certo ser preconceituoso". Mas espera aí, você tem preconceito em relação a homossexuais? Não! E a negros? Não! Então... e em relação a loiras? Ah, mas porque toda loira é patricinha, entendeu... é tudo mulher da vida.

Rafael: Acho que isso é uma coisa que o próprio Júnior colocou... que esse grupo, o ensino crítico, não está aqui para modificar as pessoas, porque a gente não vai mudar ninguém. O importante é você colocar a pessoa pra refletir, a questionar a sua própria atitude. Será que é assim?

Lúcio: É assim... você é preconceituoso, você tem preconceito contra homossexuais, mas por quê? Você sabe por que você tem? "Ah, é porque meu pai não gosta". E por que seu pai não gosta?

Marília: Se o professor expõe que tem preconceito contra homossexuais porque Deus não gosta, a razão dele é essa... Você acha que um aluno vai... Qual aluno vai ter coragem... Um homossexual, diante do professor autoridade, vai abrir a boca pra falar: "Mas eu sou homossexual, professor"? Não é difícil, gente, dentro da relação... ?

Lúcio: Mas aí o professor fala: "Eu sou homossexual"... Eu acho que ele não pode fazer isso. Não sei. Talvez eu faria, mas aí pode ser problemático porque o professor, ele assume, ele toma turno, entendeu? "Então eu sou homossexual, Deus não gosta de mim? Eu sou aberração?" Aí, tem que problematizar.

Marília: A tal das coisas que são enfiadas na gente, que são injetadas o tempo inteiro... é uma desgraça. Eu estou dando aula, no terceiro semestre da EJA. Atô, tinha um rapaz, assim, que era muito pintoso e tal, muito afeminado, muito afeminado. Aí, quando ele toma pra falar, ele quer falar por quase quarenta, cinquenta minutos, e eu preciso cortá-lo, porque ele quer contar do bafão, da boate,

“teacher”... Aí, eu estava explicando falsos cognatos e estava lá, “lunch”, e uma menina falou: “Ah, é tomar um lanche?!” E eu falei: “Nãaao”... Porque eu estou dando tipo o instrumental, seguindo a linha instrumental com eles, principalmente leitura e interpretação. E eu falei: “Lembra dos cognatos? Por exemplo, “semestre”... ” Aí, um menino pegou e falou assim, baixinho: “Essa coca é fanta”. E eu fui e repeti o negócio... o menino falou “essa coca é fanta” fazendo referência aos cognatos, e eu falei: “Isso mesmo, essa coca é fanta mesmo”. E, na hora que eu falei “essa fanta é coca”, o menino (o aluno gay) olhou pra mim numa cara... eu queria morrer, eu... eu queria enfiar debaixo de uma cadeira, porque eu soube na hora que eu ofendi ele. Era como se eu estivesse dizendo pra ele: “Você é um falso cognato”. Ele olhou pra mim com uma cara, tipo assim, tinha expressão tipo “gente, eu queria enfiar debaixo de uma cadeira”, e eu não sabia o que eu fazia. Daí, virei pro quadro e comecei a escrever um monte de coisa, depois eu apaguei, porque... eu perdi o rumo todinho da aula e ficou claro, porque a infeliz dessas aulas à noite são quarenta, quarenta e cinco minutos, é muito rápido, e é uma aula só por semana. Aí, eu sei que eu fui e continuei, aí eu terminei a aula, e daí eu fiz mais merda. Merda número dois: eu fui conversar com o menino. Não satisfeita coma quantidade de merda que eu tinha aprontado, eu fui conversar com o menino e falei: “Olha, aquela hora, eu acho que fui indelicada com você”. E ele: “Por quê?” Porque ele estava com o orgulho ferido... e ele: “Hã, como assim?!” Aí, eu falei: “Aquela hora, eu vi que você ficou um pouco chateado, porque teve aquela fala que nomeia os homossexuais, dizendo que essa fanta e coca, essa coca na é fanta... então, você me desculpa, se você ficou chateado comigo”. E ele: “Não, eu estou acostumado a encontrar gente como você em todos os lugares”. Eu nunca ouvi isso na minha vida. Eu virei pra ele e falei: “Me desculpa, não foi a minha intenção, e eu não sou o que você pensa... ninguém é uma coisa só, tá?! Eu acho que você não é somente homossexual, você é uma pessoa, você é filho, você é trabalhador, e eu também sou outras coisas. Então, me desculpa”. E eu saí da sala a-ca-ba-da. Acabada. E esse é um evento que eu não sei o que vou fazer com ele no decorrer da semana que vem. E aí agora eu estou pensando em elaborar uma aula pensando... sobre isso, entende? Sobre diferenças... uma aula baseada em diferenças e começar com vocabulários mesmo, mas com um base filosófica da aula sobre diferenças, sobre aceitar o diferente e uma crítica à própria norma, que está tão injetada na gente, que a gente faz tanta brincadeira sem perceber, e a brincadeira é o poço do preconceito. E eu, quando me vi naquela situação, e disse “Eu, que digo que sou aberta...?” Mas eu achei esse menino crítico, porque ele teve muita coragem, porque, de certa forma, ele me desafiou... e eu achei interessantíssima a atitude dele. Ele bateu de frente, eu achei ótimo, mas fiquei me sentindo um caco, né?! E ele é minoria como homossexual, como aluno na sala, e eu fiquei pensando no que essa atitude desse menino provocou em mim. Então, eu fiquei mal, mas o que eu vou fazer com isso? E eu acho que ser crítico é isso. Porque só o erro já é uma experiência... e as experiências mais fortes e impregnadoras são os erros. E esse aluno, o tanto que eu admiro a postura dele! Ele foi firme diante da autoridade do professor. E isso já é uma quebra.

Marco Túlio: Aconteceu algo parecido comigo com um aluno negro que eu tive no Inglês 8, que construiu uma identidade branca ao longo do tempo. E ele se achava branco. Ele falava: “Professor, eu não sou pior do que branco”. E eu falava: “Mas eu não estou dizendo isso”. E a Carla lá, assistindo e morrendo de raiva, falava: “Edson, mas nós somos minoria... olha os dados do IPEA!” Aí, no último dia, o que acontece? Carla e eu quase choramos, porque a gente não podia ter pensando e dito o que a gente fez. E virou e falou assim: “Gente, eu vou confessar aqui agora na frente de todo mundo que... eu sou desse jeito porque eu fui adotado por uma família de alemães, todos loiros, de olhos azuis, todo mundo me mostra pros outros com orgulho”... Quer dizer, eles criaram ele como branco, no sentido, assim, igual... só que aí ele se fechou nesse círculo e não está abrindo uma visão pro macro, e outras pessoas negras, e ele construiu uma identidade de homem branco nessa família.

Marcela: E você acha que esse menino é crítico?

Marília: Sim, é a criticidade dele, gente! Olha, se ele chegar adiante... as evidências da experiência de vida dele dizem que ele é branco.

Rafael: Talvez... é uma criticidade ingênua.

Marília: Sim, ingênua, mas é um tipo de criticidade. A gente não pode sair por aí acusando os nossos alunos de não saberem nada. “Vocês vão aprender agora a ser críticos, e eu sou a pessoa que vai te mostrar como ser crítico”.

Marco Túlio: Mas é isso que eu falo. Sabe qual é o resultado da minha experiência com o ensino crítico? Que as minhas aulas foram muito dialógicas, mas, na maior parte do tempo, foram impositivas, eu impus o que eu "sabia", eu não soube lidar com isso. Agora que eu vou refletir sobre o que eu fiz pra tentar ser diferente, pra ser mais dialógico. Mas é como a Carla falou: "A teoria a gente tem que ter pra discutir, mas... como a gente deve se apropriar dessa teoria sem oprimir os alunos?" "De acordo com..." Eles não leram esse "de acordo com". Então, eles vão se calar, porque como que ele vai discutir com o livro? Então, o que isso quer dizer? Que a gente tem que tomar cuidado com a teoria na sala de aula. Eu fiquei chocado quando a Carla falou isso, mas depois eu fui refletir e cheguei à conclusão de que foi isso mesmo. Foi isso. Teve muito momento dialógico? Teve! Teve tomada de consciência? Teve! Muitos alunos gostaram? Sim! Mas... o diálogo mesmo não aconteceu o tempo todo.
Marcela: Mas eu acho que teve mudança, sim, porque se não... lá, no último minuto, no último dia de aula, ele (o aluno negro) chegou e falou: "Vou confessar, aconteceu isso, isso e aquilo". Porque, se ele não tivesse sido tocado, ele iria terminar o semestre e não iria falar nada. Por que ele estava tomando aquela posição, de achar que o negro não é discriminado, que ele não é minoria, que ele acha que é igual a todo mundo, em relação a direitos que brancos e negros têm? Porque, querendo ou não, infelizmente... você lembra quando você (Marco Túlio) falou que foi assaltado? Como eram os meninos fisicamente? Não eram negros? Então, assim...
Marco Túlio: Mas eu quero ressaltar uma coisa. A gente acha que a gente não é racista. A pessoa fala: "Ah, você estuda sobre racismo, então você não é racista?" Sooou! Eu estou lá no ponto de ônibus de noite, vejo um menino negro mais ou menos mal vestido, eu fico na defensiva. E se eu vejo um branco, mais ou menos mal vestido, eu não ajo assim. Mas é aí que está... que entra a criticidade num momento desses. Por que eu tenho medo dele e não tenho do branco?
Marília: [...] Falar assim: "Porque eu trabalho com ensino crítico eu sou uma pessoa sem preconceitos, eu sou...". É uma purificação que beira uma religião, gente! Vai fundar uma religião agora, que o fulano, pra ser crítico, ele tem que ser quase um religioso de tão santo e puro. Não... eu sou racista, eu sou preconceituosa, mas eu quero falar sobre. Vamos conversar? Olha só, por que quando eu vejo aquele menino (negro) vindo eu enfio meu MP3 dentro do sutiã?
Lúcio: Eu acho que comigo é diferente, porque eu nunca... eu não me lembro de chegar num lugar e a pessoa ficar com medo de mim, entendeu?
Marília: Sim, porque nós nunca fomos pessoas de andar mal vestidas, nós somos de classe média baixa, brancos. Alguém aqui é menos do que classe média baixa? Alguém aqui já fez parte da classe pobre?
Marco Túlio: E outra coisa, a polícia já te parou pra te bater no meio do caminho? Eu, não. E sei que eu sou branco no Brasil por isso também.
Lúcio: Eu nunca levei um baculejo na vida.
Rafael: Já aconteceu várias vezes da polícia me parar, eu e o Fábio lá na Praça Cívica, a gente estava lá na Praça Cívica, a gente não estava fazendo nada, e o policial chegou e pediu a gente pra se retirar. Eu estava de carro, a gente estava de carro, estacionei o carro lá, a gente estava conversando, acho que no máximo beijo, e o policial que estava, assim, chegou lá e perguntou, tipo, de quem que eu era filho. Tipo assim, eu falei: "Meu pai é advogado". Aí, nessa hora, ele meio que assim... tudo bem, tudo bem, mas... vai pra outro lugar. Isso várias vezes já aconteceu. A gente estava parado num lugar, tipo assim, numa rua, a gente tinha acabado de parar, aí vem a polícia e fala: "Olha, a gente acabou de receber uma ligação, uma denúncia...", e a gente tinha acabado de chegar, "a gente recebeu uma denúncia de que tinha um carro parado aqui, não sei o que e tal..." E a gente tinha acabado de parar, sabe? Então, é uma coisa, assim ...
Marco Túlio: Sim, mas aí não por causa de cor, mas de sexualidade, né?!
Rafael: E isso foi lá no Setor dos Funcionários. E a outra vez foi em frente à Assembléia (Legislativa). A gente estava se beijando e tal... aí, o cara chegou e falou assim, eu não lembro muito bem, mas ele mandou a gente se retirar, que tinha lugares apropriados pra fazer aquilo, tipo: "Vai pro Motel!", sabe?! Tipo, a gente estava...
Marília: Credo!
Rafael: A gente já passou cada raiva. [...] E, nesse dia, eles fizeram a gente seguir eles pra um batalhão. Aí, mais na frente, o cara de trás piscou as luzes pedindo pra parar. Aí, eu parei e ele falou

assim: “Então, como a gente pode resolver essa situação?” Aí, eu falei: “Moço, eu não tenho dinheiro”. Aí, eu abri a carteira e mostrei que eu não tinha nenhum dinheiro ali. Ai, ele falou assim: “Então tudo bem, dessa vez eu vou te liberar”.

Marco Túlio: Sabe que dia que eu tive certeza que eu era branco? Primeiro, no dia do assalto, que os policiais faltaram pouco me colocar numa cadeira de ouro, tipo: “Nós estamos defendendo a sua integridade”. Como se não bastasse, quando a gente estava saindo da rua pra ir pra delegacia, chegou um rapaz que também tinha sido vítima de um assalto ali naquela mesmo região e... ele era que cor? Ele era vítima, vítima, mas porque era negro... Pergunta a atenção que esses policiais deram pra ele. Aí, nesse dia, eu vi mesmo que eu era branco e assumi minha posição de opressor. Eu sou branco mesmo e passei a entender por que eu era opressor, por que aquilo estava acontecendo, você entendeu?

Marília: (Baseando-se no livro Pedagogia da Autonomia) Então, eu acho que... se a gente é preconceituoso, diga pro seu aluno que você é. Ouça-o. Talvez você mude ou não. Você também... ele tem o direito de mudar ou não.

Marcela: Eu cometi um erro uma vez dentro de sala de aula. A gente estava discutindo sobre pobreza e um aluno... Eu perguntei pra eles assim, quem se considerava pobre dentro da sala de aula. Aí, um menino levantou o braço e falou: “Eu me considero pobre”. E eu falei: “Por quê?” Só que eu fui muito inflexível... em vez de eu fazer o que ele (Paulo Freire) está falando aqui, eu falei: “Não, você não é pobre. Você vem de ônibus pra faculdade?” E ele: “Venho”. Aí, eu perguntei: “Você tem dinheiro pra almoçar todo dia?” E ele: “Tenho, mas eu almoço no RU, porque eu sou bolsista, não sei o quê...” Hoje, eu vejo que eu não preciso fazer isso. Por que eu não aceito o menino achar que ele é pobre? Por quê?! Aí, ele virou pra mim e me deu um tapa na cara com luva de pelica e falou assim: “Você fala isso porque você vem de carro, professora”. Aí, eu falei assim: “Não, mas eu também ando de ônibus. Não é porque eu ando de carro que eu estou falando isso, não”. Mas é porque a gente estava falando, assim, de miséria, de gente miserável, que vive abaixo daquela linha considerada de pobreza, que vive com menos de um real por dia e tal. Aí, eu queria mostrar pra ele que ele não estava incluso abaixo dessa linha de pobreza. Mas assim, hoje eu vejo que eu fui errada, sabe?! Porque... eu não precisava ter discutido com o menino desse jeito, de que ele não é pobre.

Marília: Porque, na experiência dele, se ele acha que é pobre, ele é.

Marcela: Só que eu podia ter mostrado pra ele que ele não era pobre, mas eu fiquei discutindo e tentando mostrar pra ele que... “Não, você não é pobre”. Eu podia só ter mostrado...

Marco Túlio: É igual eu tentando convencer um aluno lá que nós, homens, somos opressores, sim, que o gênero é formado socialmente. Pra que eu queria isso?

Lúcio: Porque aí é o discurso opressor do mesmo jeito. É igual eu fui na igreja visitar, fui lá, aí eu estava visitando um amigo e ele falou: “E aí, como é que está?” Aí, eu falei: “Ah, não sei mais no que eu acredito e tal”. Aí, ele falou: “Nossa, Lúcio, mas você é idiota, heim?! Você criticava tanto e agora está do mesmo jeito dessas pessoas”. E eu falei: “Olha, eu não acho que você seja idiota porque você acredita. E por que eu sou idiota se eu NÃO SEI se eu não acredito?” Então, eles estão lá na igreja, são opressores, e quando a gente quer convencer o aluno, “Você é pobre! Você é desprezado, sim! Você é minoria, sim!”, a gente está oprimindo do mesmo jeito, está enfiando, e ele é um depósito.

Marcela: E hoje eu me arrependo demais de ter dito pro menino: “Você não é pobre! Você não é excluído”. E ele: “Mas professora, eu venho de chinela havaiana pra cá, de três reais”. E eu falava: “Mas você tem dinheiro pro ônibus, tem dinheiro pra almoçar, pra comprar caderno, lápis”. E ele: “Mas professora, eu moro com a minha tia de favor”, e eu queria mostrar pro menino que ele não era pobre. Eu me arrependo tanto desse dia... Hoje, eu penso assim, deixa ele achar que ele é pobre. A gente mostra, discute o que é considerado pobre por outras pessoas, vai ali no texto e tal. E eu falo... nossa, eu me arrependo muito disso, e foi depois das nossas discussões, de ler alguns textos.

Marília: (Baseando-se novamente no livro Pedagogia da Autonomia) Então, o papel do professor é esse, de quem testemunha o direito de comparar, o direito de escolher, de romper. Tipo, o aluno vira e fala: “Ah, os sem-terra são uns baderneiros”. Aí, você não acha isso, e prefere o silêncio? Você pode falar: “Não, eu acho que não por isso, por isso e por isso. Por que você acha que eles são baderneiros?”

Lúcio: Porque o nosso papel não é chegar como certo, mas problematizar, não é? Então, você tem certeza? Por que você acha que é? Eu acho que não é por causa disso. Por que você acha que é?

Rafael: E quando o aluno coloca religião no meio?

Marco Túlio: Eu passei o filme do Almodóvar, que tem, enfim, envolve travestis, aquele filme envolve Deus e o mundo. Aí, uma amiga minha de longa data que era minha aluna, Estela, falou: "Marco Túlio, eu te confesso que eu não vou participar muito, porque eu sou muito religiosa e eu não concordo com essas coisas". E o que eu falei? Eu falei: "Estela, nós estamos aqui pra discutir, pra problematizar um tema, portanto, são necessárias "n" opiniões. Você não vai ser apedrejada. O outro vai te falar o que ele pensa, assim como você vai falar pra ele". Porém, se ainda assim, você quiser ficar calada, é um direito seu. E foi, assim, constrangedor, porque eu senti, no rosto dela, que ela estava incomodada durante a aula.
Rafael: Mas quando o aluno fala assim, "não concordo porque na minha religião isso é errado"?
Marco Túlio: Ué, você pode dizer: "Bom, como eu não tenho uma religião, esse argumento, pra mim, não é válido. PRA MIM".
Marília: (Baseando-se em Paulo Freire) Eu acho que nesses momentos temos que ter muito cuidado para não sermos agressivos. Como é que você une liberdade e ainda autoridade como professor crítico?
Marco Túlio: Igual, eu fiz isso lá no meu trabalho, mas agora eu vi que eu fui impositivo. O que é importante fazer, então? Eu acho que o importante é reconhecer: "Eu fui agressivo. Eu não soube ouvir. Eu quis impor conhecimento. Então, agora eu vou tentar fazer diferente". Mas eu tenho que reconhecer as minhas falhas primeiro. E isso implica mudança. Formação de professores implica mudanças, entendeu? Você nunca está satisfeito, você sempre quer melhorar. Então, eu acho que eu não consegui promover um ensino crítico mesmo, assim... no sentido de ser mais dialógico, como fala o Paulo Freire. Os alunos gostaram? Gostaram. Mas e eu? E minha prática como professor?
Lúcio: Porque agora é a sua experiência, né?!

PARTE 2

Marco Túlio: Marília, você estava falando aquela hora... sobre autoridade, sobre agora a gente estar meio que criando uma nova forma de opressão contra o preconceituoso. Mas aí eu tenho uma dúvida, eu não sei mesmo, é uma dúvida. Porque, se a gente ler sobre teoria crítica, a gente vai ver que o que ela quer saber, o que ela propõe é: O que está causando a marginalização dos indivíduos na sociedade? Por exemplo, ser negro, entre o negro e o branco, quem é o marginalizado? O negro. Entre homossexual e heterossexual, quem é o marginalizado? Entre homem e mulher, quem que é marginalizado? Entre branco e índio, quem é marginalizado? Então, quer dizer, ela (a teoria crítica) parte de quem sofre pra tentar não reverter a relação de poder, mas equilibrá-la para que haja um tipo de igualdade (entre as diferenças). Então, o que os teóricos críticos buscam é uma forma de emancipação do todo. Aí, eu pergunto: Tendo a consciência de que o negro é o estigmatizado, será que uma aula em que eu vou dar sobre racismo, e o meu aluno não concorda, será que eu devo abrir espaço pra ele não concordar mesmo e continuar... ? Porque ele não vai fazer nada pra melhorar, você entendeu? A questão é assim, entre ele, eu e os outros que estão batendo contra o racismo, ele é o único que não está fazendo nada pra reverter a situação. Então, se o ensino é pra transformação, que implica, sim, mudança, claro que não é todo mundo que vai ficar crítico, não é essa a intenção, mas que ele pelo menos reflita sobre isso. Quer continuar com a opinião dele, que é racista? Continue! Mas ele tem que aceitar essa opinião pra repensar o papel de opressor dele na sociedade. Porque só assim, com esse reconhecimento, é que a gente vai conseguir, mesmo que utopicamente, construir uma determinada igualdade, você entendeu? Daí, eu fico pensando. Primeiro: Se é ensino crítico, eu tenho que visar à transformação social, eu tenho que visar, de alguma forma, ao reconhecimento da opressão, então como que eu vou abrir margem pro conservador continuar sendo conservador e não lutar contra essa marginalização?
Marília: Eu acho que sem o conservador não há o liberal. Sem a opressão, eu não posso falar sobre o oprimido. Eu acho que tem que sempre haver espaço pra todas as vozes, inclusive pra voz do conservador, porque ela vai implicar numa relevância maior da voz que quer libertação. Eu acho que a gente tem que estimular o aluno a dizer o que ele realmente pensa baseado na experiência dele, ainda que a opinião dele seja conservadora e ainda marcadora do que a sociedade vem reprimindo, e fazendo, e marginalizando.
Rafael: Mas tem que haver a opressão?

Marília: Tem que ter a voz que expressa a opressão na sala, porque sem essa voz a gente vai ficar enfiando goela abaixo. O dialógico é mais menos.
Marco Túlio: Lembrei da segunda coisa. A Daiana (professora de inglês da faculdade), ela falou uma coisa interessante. Ela falou assim: "Marco Túlio, eu tenho medo dessas aulas críticas, primeiro porque nessas aulas é preciso dialogia, só que a dialogia requer a expressão de um conhecimento embasado teoricamente que chega num ponto que é fato agora. Tudo bem que todo conhecimento é parcial, mas nesse momento esse fato se mostra como mais provável de ser "verdade"". Aí, ela falou assim: "Eu tenho medo, Marco Túlio, porque, pra ser crítico, tem que haver diálogo, mas no diálogo entra o problema do achismo, eu acho, tu achas, ele acha, e aí todo mundo acha uma coisa e ... qual é o produto dessa aula?" Eu achei isso interessante, porque eu não tenho essa resposta. Ela falou: "Mas se é crítico, se visa à transformação, se é contra a opressão, tem que produzir algo nesse sentido". Quer dizer, então, se você tem vinte e cinco opiniões diferentes numa sala, aonde que nós vamos chegar? Aí, ela falou que não é dialógico, que é um conceito bakhtiniano, mas transacional, que é um conhecimento não embasado que se produz na sala de aula, você entendeu? Aí, eu fico me questionando isso: Então tá, eu não tenho um produto, mas será que eu fui dialógico? Será que eu fui? Qual foi o produto da aula? E aí vem outra pergunta ainda: Será que tem realmente que ter um produto?
Marcela: Olha, eu acho que o produto dessa aula cada aluno vai levar dentro de si. Eu penso, assim, que eu não vou mudar o aluno em uma hora e quarenta de aula, o aluno não vai sair de lá transformado em outra pessoa, mas ele vai voltar pra casa pensando. Se ele volta com um colega dentro do ônibus, ele vai discutindo, eu acho que só a discussão já é um produto daquela aula, daquela discussão que a gente teve dentro de sala de aula.
Lúcio: Eu acredito que o produto pode ser esse aí... Tá, a pessoa não saiu transformada, renovada, mas a pessoa está matutando.
Marília: Eu acho que o que ela (a Daiana) quer dizer com produto é que não é uma transformaÇÃO ... é um produto de conhecimento. Tem que ter um produto final que pega aquela discussão toda e "sum up", like... "you build this, this, and this, but you have this". Eu acho que ela chama de produto é quando você faz esse "sum up" e você tem que inserir alguma coisa que é conhecimento, ciência, que é verdade tida no sentido científico do ser, epistemológico. Mas eu acho também que se você usar a discussão... ok, a discussão vai fazer tudo isso mesmo que vocês disseram, mas numa aula, se você ficar só na discussão, e aí? Tarefa de casa, vejo vocês depois?! Eu sempre costumo construir aquelas colunas, tipo, "some people think like this, some people think like this… ok, some scientists say"… não preciso dizer "according to, de acordo com", mas "dados científicos nos provam isso, isso e isso, e eu queria que vocês pensasse nisso". Então, você joga o conhecimento, e isso é um produto, e ele não está finalizado, porque nenhuma ciência está pronta, nenhum conhecimento está final. Eu acho que isso seria o produto que a Daiana queria dizer, que se a gente fica só no "eu acho, eu acho, eu acho", não vai ter transformação... Quantas vezes vocês já saíram de conversas e não levaram nada? Então, eu acho que tem que ter uma linha... e aí é o professor, não tem jeito, a gente não pode fugir disso, é você que vai traçar essa linha, é você que vai coordenar isso e é você que vai chamar os alunos pra essa linha.
Lúcio: Porque seria mais confortável, né? "Eu penso assim e você pensa do jeito que você quiser". Porque desse jeito eu vou sair da sala com raiva, dizendo: "Que raiva daquele infeliz de pensar desse jeito!" Eu evito estresse, honestamente.
Marco Túlio: (Baseando-se no livro Pedagogia da Autonomia) Ele sempre bate nessa tecla, que somos criaturas da cultura e, portanto, da história. E, se você é produto da cultura e da história, e o Foucault fala que a gente é produto do poder e ao mesmo tempo a gente faz o poder acontecer, a gente tem que se analisar nessas posições sociais em que a gente está. Então, eu acho isso muito interessante. Então, assim...
Rafael: Eu queria comentar, talvez, sobre a parte anterior, sobre o "sum up". Talvez a ideia seria você... não sei se seria a correta, mas... se é que existe o correto... então, talvez seria você colocar, você colocar: "Olha, eu me baseio em tais pensamentos e cabe a vocês questionarem, se quiserem... essa foi a teoria na qual eu me baseei, mas existem outras, de outros estudiosos, nas quais vocês podem ir atrás", não é? Então, você dá a direção: "Então, existem essas pessoas, mas cabe a vocês procurem outras, se você não concordarem". Talvez seria essa a ideia, uma ideia de fechar a aula, não

sei, você colocar a ideia principal na qual eu baseei, em que eu acredito, o que não significa que vocês têm que acreditar também. Cabe a vocês buscarem outras coisas.
Lúcio: O Rafael me fez pensar agora. Tipo, você pode falar... essa é minha ideia e é por causa desse argumentos aqui. Aí, eu pergunto o aluno: "E a sua ideia é essa por causa de quais argumentos?" Mas, como a Marília falou, eu tenho característica de ser opressor, porque quando eu falo o povo fica assim... Então, se eu falar pro aluno...
Marcela: Mas às vezes o seu aluno nunca leu sobre uma determinada teoria que você está apresentado pela primeira vez. "Ah, eu me embasei no fulano, fulano e fulano, e você?" O seu aluno vai falar: "Uai, mas é a primeira vez que eu estou..."
Lúcio: Mas eu estou falando no final já, depois das discussões. Então, eu vou falar pro meu aluno: "Então eu penso assim e quero saber por que você pensa desse jeito". Eu acho que o aluno não vai ter coragem ou vai ser mais propenso de não falar, de não me enfrentar nessa discussão onde tem dois pólos, né? Aí... vai ser opressão de qualquer maneira. Eu vou estar problematizando uma situação, uma coisa, um problema, mas, mesmo que não intencionalmente, eu vou estar oprimindo o meu aluno. Ai, eu vou oprimir os meus alunos!
Marco Túlio: Mas eu acho que a gente não pode ter medo disso, eu acho. É risco. Eu não imaginava que eu estava fazendo isso.
Marcela: Mas você fala pros seus alunos que é discussão, não é um monólogo.
Marco Túlio: Tem uma parte aqui (no livro Pedagogia da Autonomia) que eu acho muito legal. Aqui de novo a Carla , pra variar... Ela disse: "Marco Túlio, ninguém é cem por cento crítico, ninguém é cem por cento reflexivo, ninguém é cem por cento técnico. A gente é tudo!" E é mesmo. A gente precisa de técnica na sala de aula, da Penny Ur, do Ellis. Então, quer dizer, eu preciso da técnica, como eu também preciso da criticidade e como também preciso ser reflexivo. Mas eu não vou falar: "Credo, técnica? Você usa livro?" Não, gente, não é assim.
Marília: É igual quando eu falava com a Helena (professora da Faculdade de Letras) sobre ensino crítico, que é aquele negócio... que parece que toda vez que surge uma moda pedagógica, você tem que destruir o que estava anterior, você tem que negar completamente a onda anterior. É igual a gente estudava em teologia: todos os movimentos cristãos negavam o anterior pra poder construir algo novo. Sempre! A gente sempre viu esse movimento filosófico, histórico, social. Então... e a gente tem que começar a parar com esse ciclo. Pra ser crítico, eu não posso mais ser, o que, eu não posso mais ser técnico? Pra ser técnico, eu não posso mais ser, o que, metodológico? Eu tenho que destruir, negar o outro? Você só vai crescer e ampliar se você juntar as coisas. Você não nega a importância de cada um.
Marco Túlio: A única coisa que eu acho que a gente não pode esquecer é, igual o Contreras, que a gente vai ler, fala que... se existe uma verdade nisso tudo é que o professor tem que se analisar como um sujeito social, porque a escola, ela é um produto da sociedade e na sociedade existem problemas. Então, como professor, com a intenção de ser um intelectual crítico, porque ele faz um caminho que vai lá do profissional técnico até o intelectual crítico... quer dizer, o que ele define como intelectual crítico? É o professor que se analisa como sujeito de uma sociedade que produz a escola e, portanto, na qual perpassa o racismo, o preconceito de gênero, sexualidade, pobreza, corrupção. Então, ele (o professor) tem que ler, tem que se aprofundar pra ele poder compreender as raízes disso. Porque só compreendendo as raízes desses problemas, através de muita leitura, de uma leitura intensa, é que você vai conseguir levar esse valores pra sala de aula pra problematizar isso lá.
Marília: Pra fechar isso aí que você disse... (Baseando-se no livro Pedagogia da Autonomia) Então, essa coisa da gente, "ah, vamos ser neutros, deixa... cada um tem o seu... ", eu acho que isso acaba não tendo nenhum tipo de (transformação)...
Marcela: Muitas vezes eu já me peguei falando: "Nossa, mas não acredito que essa pessoa pensa assim..." Mas depois eu penso, pra que eu vou discutir com essa pessoa, eu não vou mudar ela, eu não vou mudar o pensamento dessa pessoa. Eu sei que eu ainda vou continuar muito assim, mas eu vejo que hoje em dia eu mudei muito, se não eu não ia discutir com o menino lá em pleno Carnaval, o trem quebrando o pau e eu falando: "Espera aí, a coisa não é bem assim". Então, eu vejo que hoje eu mudei muita coisa assim... hoje eu penso mais em incitar, não em discutir e quebrar o pau, entendeu, mas eu assim...

Lúcio: Esse negócio da discussão, da decisão, da ruptura, isso aqui pra mim é muito brusco, entendeu? Eu já tive tanta discussão na minha vida que hoje eu falo, "gente, eu não quero mais! Não quero mais de jeito nenhum!" Você acha que veado tem que morrer? Então pense! Se exploda de pensar! Eu não penso assim e pronto. Eu não vou discutir, tentar convencer a pessoa de que não precisa disso, entendeu?
Marília: A questão não é o convencimento do ser, de enfiar goela abaixo. É expor e produzir o diálogo. Mas se você ficar, "vai, você fala, agora você, cada um fala o que quiser", que tipo de transformação isso traz?
Lúcio: Então, eu estou entendendo errado. Eu estou entendendo errado. Porque o que eu penso que eu posso e devo fazer é problematizar a situação, problematizar o que eu penso... Mas não vai ser neutro! Porque eu vou problematizar o que o aluno está falando... Ah, então eu vou sair do grupo, eu não dou conta disso não. Eu não vou mexer com esse negócio. Gente, dá licença que eu estou entregando aqui a minha aula e vamos arruma outro professor crítico pra dar aula pros meus alunos. (risos, mas meio sério)
Marília (para Lúcio): Você tem as suas posturas definidas na sua vida, não tem? Você as expõe, não expõe ou elas ficam guardadinhas, sem dizer pra ninguém?
Marco Túlio: Ué, você está expondo agora, é a sua opinião sobre as coisas.
Marília: É porque você não quer que a sua postura seja questionada, problematizada, porque isso é desconfortável.
Lúcio: Porque até eu chegar nessa postura que eu tenho hoje eu passei por um processo.
Marília: E é esse processo que você tem que buscar no aluno. E, se seu aluno te questionar, você vai ter que provar pra ele, pelo seu processo, as razões que te fizeram chegar naquela postura. Just a moment! Eu acho que você não está acostumado a ser questionado, você não gosta de ser questionado, eu acho que você gosta das suas razões aí quietinhas e que ninguém toque nelas, e que ninguém abra a boca a respeito delas. Pois é, Lúcio, isso não é ser crítico. Isso é ser confortavelmente deslocado da sociedade. Então, é muito difícil esse trem! É muito difícil! Porque é muito difícil você dizer por que você chegou naquela postura. Pois é, e quando é que a gente vai crescer pra poder chegar um no outro, olhar um no outro e dizer: "Olha, minha postura é essa!"? E você me questionar sobre a minha postura e eu ter condições suficientes pra dizer: "É por isso, por isso e por isso"? Ué, mas a transformação na educação não é em duas vias? Ninguém é cem por cento não! A gente está tentando se transformar em professores críticos.
Lúcio: Então, eu acho que eu preciso de um nível maior pra chegar nesse nível... Não quero ! Não quero! Então, eu não quero hoje, Marco Túlio. Honestamente. Eu vou sair do grupo. Porque está indo contra o que eu levei tempo pra chegar, entendeu? Eu levei tempo pra chegar nessa decisão aqui, então eu não quero!
Rafael: Eu acho, também, que não é uma coisa, assim, que a gente muda de uma hora pra outra.
Lúcio: Eu não tenho saco pra chegar e colocar o que eu sou... Eu não tenho saco pra chegar no meu aluno e falar: "Olha, eu sou por causa disso". Eu sou assim porque eu sou! Ele não precisa saber por que eu sou assim, entendeu? É assim que eu penso. E não estou colocando pra discussão também. Não, eu não quero, não quero mais! Não, eu vou dando aula como eu dou, vão surgindo temas críticos, sim... então, o que aparecer eu vou discutindo. Não! Vai chegar um momento crítico que eu vou ter que falar assim: "Eu penso assim por causa disso, disso e disso". Talvez sobre coisas supérfluas, que não são importantes pra mim... Eu pulo essa parte, então.
Marília: Mas vem, nem que seja pra falar que cortou o assunto e passou pra frente. [...] A gente está falando que você não está aberto pra colocar a discussão...
Lúcio: Não estou mesmo!
Marília: Porque talvez você não gosta de ter a sua opinião questionada, mas que, numa situação crítica na sala, você vai se ver numa situação e desenvolver uma maturidade pra isso e fazer alguma coisa. E você vai fazer alguma coisa, ou pular o assunto, ou cortar, ou ir pro livro.
Rafael: E isso pode ser o tema do seu TCC também.
Lúcio: O que falou é que tem que começar a discussão com a sua posição definida. E por quê? E eu não quero!
Marcela: Eu mudei a opinião de muitas coisas na minha vida depois que eu entrei na faculdade.
Lúcio: E se eu chegar no tema do aborto, que eu não tenho uma posição formada, não sei...

Marco Túlio: Então, aí será uma ótima oportunidade pra você ouvir o seu aluno e chegar a uma postura, talvez. Olha o tanto que eu aprendi com esse aluno negro meu agora, gente! Ele me silenciou várias vezes na sala. Ele me calou, e eu aprendi muito com esse menino.
Rafael: É igual, surge um tema sobre o qual você não tem muita intimidade, que você não tem conhecimento... Você não pode chegar e dizer: "Olha, não tenho conhecimento, eu não tenho uma posição tomada sobre o assunto". Mas eu tenho que tomar uma decisão, mesmo não sabendo nada sobre o assunto?
Marília: Sempre alguma opinião você tem. Igual aborto, eu não tenho uma posição formada, mas eu acredito nisso, nisso e nisso. Eu já ouvi uma experiência assim, já vi uma experiência assado. A gente sempre tem algo pra dizer, por mais que não seja uma definição importante.
Rafael: Mas a gente não tem que tomar cuidado com o que diz também? Assim, porque tudo que a gente diz pode influenciar, né?
Marco Túlio: Eu achei interessante que o Lúcio falou assim: "Ah, meu aluno, se ele acha que veado tem que morrer, deixa ele pensar!" Mas aí eu acho que nessa posição a gente tem que procurar conduzir essa situação da seguinte forma. Não que meu aluno tenha que pensar diferente. Não que ele tenha que se tornar reflexivo. Não que ele tenha que ser questionado. Mas eu acho que, como professor, trabalhando pelo bem da sociedade, eu acho que eu tenho que ter a intenção, de alguma forma, de fazê-lo enxergar que achar que homossexual tem que morrer é uma postura que faz os outros sofrerem, porque ele segrega com isso, o que não acontece, ao contrário, com ele, que é heterossexual, entendeu? Então, é uma coisa que vai e não volta. É uma coisa que vai, faz o outro sofrer, mas não te faz (sofrer), porque você está dentro da norma, entendeu? Igual no dia do gênero... tem um vídeo da Butler no Youtube, está lá disponível, qualquer um pode ver... ela fala de um rapaz que morava no interior que tinha trejeitos femininos, e aí um dia três rapazes levaram ele pra uma ponte e jogaram ele da ponte e mataram o menino simplesmente porque ele tinha, porque ele era homossexual e andava meio que, de um jeito afeminado, feminino. Aí, ela chama a atenção da gente e fala assim: "Então, olha só, se você não condiz com as normas de masculinidade, você pode morrer por isso". E aí os alunos ficaram assim... sabe o que é calar? Calaram! Mas não foi aquela silêncio de opressão, mas de reflexão, eu senti, eu vi no rosto deles. Aí, uma aluna começou a se expor... e ela falou: "Professor, e eu sofro por não condizer com essas regras, porque minha mãe acha que eu sou lésbica, porque eu não tenho namorado". E os alunos se sentiram tão livres pra falar disso. E ela falava: "Teacher, minha mãe fala que eu preciso arrumar um namorado, e eu falou que não quero namorado, que eu não sou lésbica, mas que eu não acredito no amor, que quero aproveitar minha vida e tal". Ela falou: "Eu não quero namorar! E minha mãe... eu levo minha melhor amiga pra lá e ela acha que eu estou transando com ela no quarto, e ela vai lá toda hora". Ela falou desse jeito. Então, você começa a ver que o aluno está refletindo quando ele começa a expor a subjetividade dele, a se expor como sujeito. O aluno chega e fala assim: "Ah, professor, essas aulas de racismo, eu fui observar que aconteceu isso, isso e isso no ônibus". Uma aluna veio falar que discutiu com um rapaz branco que estava curtindo com a cara de um outro rapaz negro, humilde, no ônibus. Então, quer dizer... algum tipo de reflexão está existindo. Então, não é mudar a pessoa. É problematizar uma situação pra que a gente se conscientize que a gente oprime as pessoas quando dizemos ou fazemos algo.
Lúcio: Ok, isso pra mim está perfeito. Eu acho que o que me incomoda é eu chegar e falar para os meus alunos: "Olha, eu penso assim, assim, e assim por causa disso e disso".
Marcela: Mas você não vai chegar e falar: "Eu sou contra o aborto. E vocês?"
Marília: Você tem sua posição formada?
Lúcio: Tenho.
Marília: Você acha que não se deve matar os homossexuais?
Lúcio: Não, não acho.
Marília: Ok! Eu vou falar sobre homossexuais na sala (suposição) ... Você vai perguntar o que as pessoas acham. Vai sair de tudo. "Que nada! Isso é bicha. Manda pra boate! Vai dar o cú na esquina!" Vai sair tudo quanto é posição, tudo quanto é ideia, todo tipo de coisa. Você não vai dizer o que você pensa?
Lúcio: Vou, claro que vou.
Rafael: Por isso que eu falo, que o tema da homossexualidade eu não ... não saberia como lidar.
Lúcio: Porque o Rafael não gosta de se expor.

Marcela: Eu já teria dificuldade por causa dos alunos. Porque hoje em dia... por exemplo, o Lúcio até conhece um aluno meu, que eu falei pra ele: "Nossa, hoje ele deve me odiar". Porque dentro de sala de aula eu vivia falando "Ah, não sei o quê de bichinha" [...] e ele morria de rir. Hoje, quando eu penso... Meu Deus do céu! Eu morro de vergonha! Então, hoje, se eu fosse dar uma aula sobre isso, eu iria ficar cheia de melindres antes de expor qualquer opinião minha. Mas assim, eu acho que são bons esses erros pra gente parar e pensar... Hoje eu penso duas vezes antes de falar. Eu acho que tudo é pra crescer, pra acrescentar. Mas que eu fico sem graça, eu fico.
Lúcio: Vai ter temas que eu não vou querer discutir... Na verdade, eu nem vou trazer isso pra sala. Eu vou trabalhar o *Brave New World* mesmo, que não tem nada dessas coisas e ...
Marco Túlio: É, mas os alunos podem trazer alguma coisa disso...
Lúcio: Eu vou trabalhar esse livro porque daí eu posso tirar vários temas dele.
Marco Túlio: O Lúcio é a grande promessa desse grupo. (risos) Eu acho que a grande onda desse Pedagogia do Oprimido é a diferença entre educação bancária e problematizadora, né?! O que vocês acham?
Rafael: É aquela de o professor achar que ele é a autoridade, de que ele tem todo conhecimento, ele é a pessoa que sabe tudo, os alunos não sabem nada, são... uma tabula rasa que fala? Você é a autoridade e você está lá pra depositar o conhecimento na cabeça dos alunos.
Marcela: E a gente também faz isso. No primeiro dia de aula você fala: "Mas que bando de toupeiras!" Mas, no decorrer do semestre, a gente acaba de surpreendendo.
Marília: (Referindo-se ao dialogismo "eu" e "tu" de Martin Buber) Quando a gente tem a impressão, e isso acontece muito na educação, que quando a gente está falando com o aluno a gente não está falando com um outro, um outro ser, um outro "eu", mas com uma coisa. Que você dá aula porque você é o único ser que se enxerga na sala, você dá aula pra você mesmo. Aí, você estabelece um diálogo, muitas vezes, só com você. Você fala com você mesmo o tempo inteiro e não percebe que quem está sentado ali não é uma coisa, mas é um outro ser, e que o diálogo tem que ser entre "eu" e "tu". E que pra "eu" falar, tem que ter um "tu" ouvindo, e esse "eu" também tem que ouvir o que o "tu" diz. E eles têm que existir um com o outro. Eles só existem um no outro.
Rafael: Voltando pra minha postura em sala de aula... eu acho assim... eu acho que um pouco da... em parte, a minha insegurança em sala de aula, essa postura que os alunos até percebem, porque alguns falam que eu sou inseguro e tal... Eu acho que em parte é dessa cobrança que eu faço de mim mesmo, essa ideia de achar que o professor... eu tenho um pouco dessas ideias em mim, de que o professor precisa saber tudo, de que o professor é... essa coisa de falar "eu não sei"... Agora, nem tanto, porque... porque a gente discute isso também lá no curso, mas eu ainda tenho uma certa insegurança de...
Marcela: Eu já sinto um preconceito contra mim... Eu não estou dizendo que eu sou linda e maravilhosa, mas assim... pelo meu jeito de vestir, pela cor do meu cabelo, pelo meu jeito de... enfim, pelo meu jeito de ser, pelo gosto por strass. Eu tenho que provar... Eu sinto que eu tenho que provar pros meus alunos que eu tenho capacidade pra estar ali, sabe? No primeiro dia de aula, eu praticamente passo o meu profile pra eles, tipo assim... Então, eu sinto que eu estou ali na frente e eu tenho que provar.
Marília: Eu também sinto que eu tenho que provar pra eles que eu sou mais do que uma hippie doida.
Marcela: Pois é, meus alunos também gostam muito de mim assim... tanto que quando eu vejo, assim, dois 25 questionários, três falaram mal de mim e eu fiquei arrasaaaaada! [...] Então, eu sinto que eu tenho que chegar lá na frente e provar, tipo, todo que eu já fiz na minha vida, quantos anos eu já estudei de inglês, todo o processo seletivo que a gente passa pra entrar no Centro de Línguas.
Marília: Mas eu acho que eu fico preocupada em me afirmar intelectualmente, sabe?
Marcela: Às vezes, eu vou pra faculdade e penso: "Hoje eu vou dar aula, então vou trocar de roupa".
Marília: E tudo é uma leitura. O aluno olha pra você e faz uma leitura de você, como você faz uma leitura dele. Porque eu acho que isso (querer se afirmar) não passa segurança só pra gente, mas pro aluno também. Ele acha bom que você se afirme. Por exemplo, eu vou falar sobre homossexualismo, é uma maneira de estar falando de mim, no caso dos meninos, mas é uma posição que... você quer ficar afirmando que você é homossexual?
Marco Túlio: Se você não quiser falar, você não precisa. Você quer afirmar pra todo mundo que você é homossexual?
Rafael: Não.

Marília: Você precisa afirmar pra você mesmo que você é? Também não?! E por que você não quer falar sobre outros, levantar o assunto, porque se não isso é falar de você?
Lúcio: Porque vai chegar nele (Rafael).
Marcela: Eu acho que ele vai se incomodar se algum aluno chegar e dizer: "Então, professor, a gente está falando tanto sobre homossexuais, mas e você, você é gay?"
Marília: Pois é, e aí?!
Rafael: Então, eu acho que eu não gostaria de chegar nesse ponto. Porque eu não gosto de me expor. Porque eu tenho medo do julgamento das pessoas, medo do que as pessoas vão falar. Eu tenho medo! Perder autoridade... isso não. Mas, assim, das pessoas falarem.
Marília: O que eles podem falar? Te chamar de bichinha, de veado, isso vai te machucar?
Rafael: Acho que sim. Sim! Acho que sim, não sei.
Marília: Mas então você tem que pensar mais sobre isso. Não que você tenha que trabalhar o tema, mas... pensa o que pode mudar se você se expor. Como que isso vai mudar a sua vida na relação com os seus alunos?
Marcela: Eu acho que isso iria te libertar um pouco, Rafael.
Lúcio: Deixa ele em paz! (risos)
Marília: Poxa, mas a questão é problematizar, é levantar dele ... é coisa pra ele mesmo pensar sobre si.
Lúcio: Mas é claro que eu penso sobre mim! Eu penso sobre mim. O que eu não quero é colocar na discussão pra todo mundo o que EU penso sobre mim.
Marília: Olha só, eu não estou falando que você ou ele não pensa, mas é que nesse momento agora... pode me desmentir, se eu estiver errada, mas essa é a primeira vez que o Rafael pensa sobre por que eu não gostaria de se expor em sala de aula. Ele tinha parado no "porque não".
Rafael: Acho que sim.
Marília: Então, você querer não se expor, mas pergunte pra você mesmo por que você não quer se expor. O que isso pode mudar na sua vida? O que isso pode te trazer de ruim ou de bom, não sei? Sempre tem mais algo a se pensar.
Marco Túlio: O Júnior me falou uma coisa interessante uma vez. Eu falei no primeiro encontro e vou falar agora de novo. Porque eu acho que eu sou a grande incógnita da faculdade, porque todo mundo fica puxando de mim, querendo que eu pronuncie: "Eu sou hetero. Eu sou homo". Todo mundo quer ouvir isso de mim, e eu não dou esse gostinho pra ninguém. Mas todo mundo pensa que eu sou homossexual. Eu não preciso que o outro viva a minha sexualidade. Tudo bem, eu estou num bar, talvez você me veja com um homem ali, não sei... como você pode chegar na Sedna e me ver aos beijos com um mulher lá também, você entendeu? Só que, por que eu preciso da nomeação? Por que eu preciso da nomeação? Porque, se eu falo que sou hetero, gente, eu sou opressor. Então, quer dizer que eu não posso ter uma experiência homo? E, se eu me afirmo, assim, por exemplo: "Eu sou homossexual"... Então, quer dizer que eu sou marginalizado agora. Então, por que eu preciso do nome? Olha só a performatividade do Austin... Por que eu preciso do nome?
Rafael: Uma vez eu falei pra ele (Marco Túlio), "os seus pais sabem de você?". Aí, ele falou assim: "Sabe o que, Rafael? Eu não sou gay não!"
Marco Túlio: Então, pois é... Quando ele me perguntou isso, eu tinha acabado de começar a trabalhar com o ensino crítico, eu não tinha muita leitura sobre isso, gênero e sexualidade, entendeu? Hoje, eu não agiria dessa forma. Hoje, eu não sou nada. Hoje, eu me defino como um ser que vive... nunca tive um relacionamento sério, você entendeu? Hoje, eu me defino como uma pessoa que vive a sua sexualidade. E eu vivo a minha sexualidade, acreditem ou não. E plenamente. Eu vivo! Eu vivo a minha sexualidade da forma que me satisfaz, entende? Se você me ver com um cara ali na Disel, por exemplo, e falar "aí, falei que era gay!"... Não! Se você me ver na Sedna, "olha lá, enganou todo mundo... todo mundo achou que era gay e olha lá ...". Então, essas coisas...
Marcela: Ah, mas eu já fui várias vezes na Disel, na Jump, e ninguém nunca falou que eu era.
Lúcio: É, mas é diferente você e a Marília.
Marco Túlio: Mas é porque a gente carrega alguns traços também... Eu, por exemplo, tenho mais amigas do que amigos. Eu não sou de passar uma mulher ou um homem e...
Marília: É... eu fico meio que não querendo que as formas femininas apareçam, e você (Marcela) é o contrário. Você tem peito, tem quadril... está tudo definido em você.

Marco Túlio: O que é a norma, entendeu?
Marília: É, você ninguém vai falar que é lésbica, mas eu, vão.
Marília: Eu já ouvi milhões de pessoas falando que só ele (Marco Túlio) não sabe que ele é gay.
Marco Túlio: Olha aí... As pessoas acham que a gente nega. E não é isso, gente! Mas eu falei isso tudo pra chegar onde o Rafael está: medo de se expor. Eu acho que falar de gênero e sexualidade já é se expor. Claro! "Ah, o professor está falando muito de gênero e sexualidade, então ele é também". Só que eu já quebrei essa barreira. Por mim, não estou nem aí. Já aconteceu de um aluno perguntar: "Professor, mas é aí, e você?" E eu falei: "O que você acha?" E ele: "Ah, eu não acho nada, por isso estou perguntando". E eu: "Então pensa e depois você me fala". Aí, eu falei: "Por que nós temos que nos definir?"
Rafael: Mas e aí, o que ele acha é o que é realmente?
Marco Túlio: Pois é... ele que vai decidir isso, não eu. Porque a gente acaba sempre sendo o que os outros acham da gente, como os outros definem a gente.
Rafael: Mas aí eu acho que você estaria, talvez, reforçando o estereótipo. "Ah, ele tem o estereótipo, então ele é".
Marco Túlio: Não pra mim! Porque, depois que gente lê sobre essas coisas, a gente percebe que quem precisa viver a nossa sexualidade é a gente. Por que o outro precisa... precisa descobrir se você é? Porque ele quer te posicionar. Ele quer te posicionar. Ele quer te chamar pro grupo dele de minoria ou te colocar na posição de opressor, ou seja, demarcar relações de poder na sociedade. Mas eu não preciso saber se o Lúcio gosta de homem, se você gosta de homem ou de mulher, enfim, não precisa, porque é você quem vive a sua sexualidade, e eu não tenho que expor em sala de aula, como também não tenho que ocultar. Eu fico no meio termo lá, e eles (os alunos) decidem o que eles querem achar, e eu não me importo. Eu sei que eles vão achar que eu sou homossexual, e eu não me importo, sabe por quê? Porque isso não é doença. Antigamente, eu pensava: "Eu não quero ser amigo de travesti, eu não quero ser tarjado", já até falei isso pro Júnior. E essa semana eu me peguei falando uma coisa que eu nunca imaginei que eu fosse falar... pro Rogério (colega do Centro de Línguas). Ele falou: "Ah, eu converso com os meninos (colegas gays) aqui na faculdade de boa, mas lá em Trindade eu não ficaria tão à vontade, mas eu não tenho preconceito". E eu falei: "Rogério, me desculpa te falar, me desculpa te decepcionar, mas você não só é preconceituoso, como você não faz nada pra modificar isso. Se você esconde o seu amigo gay é porque...". "Ah, mas é porque aí o povo vai falar uma coisa que eu não sou!" E eu disse: "Mas não é isso! Se o povo falar que você é poeta sem você ser, você não vai se importar com isso. Ou vai? Não vai! Se falarem que você é um galinha sem você ser, você não vai se importar, vai? Não vai! Por que falar que você é gay sem você ser importa pra você?" E ele calou. Não falou mais nada. E eu estava na posição dele há um tempo atrás. Então, quer dizer, o ensino crítico mudou a minha vida. Não... mudou a vida, não, senão fica parecendo mais um testemunho. Mas assim... eu acho que hoje, depois desse contato, dessas aulas, eu sou uma pessoa melhor, mas isso é de cada um. Eu sou uma pessoa mais crítica.
Marília: Era isso que eu queria falar aquela hora... a postura que você tomou de ... "deixa no ar, deixa pensarem o que quiserem"... ela tem muito a ver com a sua experiência de vida, com o seu background, com a sua vivência, algo que, com personalidade do Rafael, talvez não funcione, seja talvez uma coisa que você (Rafael) não vai encarar dessa forma, tipo, de "deixa pensar o que quiser". Você tem que ver porque... o Rafael é extremamente meigo, muito meigo e muito puro... que parece que não tem muita malícia, sabe? E isso aí já é uma malícia pra lidar com o outro (Marco Túlio), o que no Rafael eu não vejo dessa forma, essa coisa da jogatina social, porque essa é uma malícia que o Marco Túlio já desenvolveu pra lidar com aluno, tipo, "pensa o que você quiser".
Marco Túlio: E claro que o aluno vai pensar.
Marília: Claro. Ele vai virar pra você e dizer: "Ah, você é gay, professor, eu tenho certeza!"
Rafael: E eu vou ficar roxo lá na frente.
Marília: Por quê? Você tem vergonha de ser gay?
Rafael: Não... Porque eu tenho vergonha de me expor, de expor a minha sexualidade. Eu acho que não tem necessidade de eu ficar expondo pra todo mundo, falar assim: "eu sou gay!".
Marília: Mas você não vai falar. Foi uma pessoa que te afirmou. E aí, como é que você vai reagir? Você vai ficar roxo? Você está dizendo pra ele: "Sim, você tem razão, e isso é vergonhoso". Você não

disse nada. O aluno que virou e falou: “Ah, professor, claro que você é gay”. E você ficou vermelho. E aí?
Marco Túlio: Ah, lembrei de um evento crítico que teve numa aula minha. Como eu pude me esquecer desse evento? Ele é ótimo! Eu tinha, no Inglês 5, uma aluna que parecia criancinha, super novinha e tal... a gente estava no auge das aulas sobre sexualidade, e essa aluna chegou e falou com a vozinha super suave e falou: “Teacher...”. E eu falei brincando: “Que gracinha do teacher ...” e tratei ela como se fosse uma criancinha, né?! Aí, chegou uma aluna e falou: “Ê, professor, isso é falta de uma namorada, heim!” E eu falei: “Or a boyfriend. Why not?” Gente, ela ficou roxa! Porque ela quis me deixar sem graça, mas quem ficou sem graça foi ela. E porque a gente fez o link desse meu ato fala pro tema da aula.
Marília: Porque as pessoas me viam com o Lúcio e de alguma maneira sabiam que o Lúcio era gay, mas não sabiam que tipo de relação era aquela que eu tinha com o Lúcio. Aí, passava a Letícia na porta da minha sala, me chamava, me chamava pra pegar alguma coisa e me dava aqueles abraços que a Letícia dá, né? Aí, todo mundo: “Hum, teacher, sua amiga?” E eu: “Ué, talvez... talvez mais do que amiga, né?!” E eles: “Hum...”. E eu: “Talvez quase uma irmã”. (risos) E ainda fazia o negócio parecer uma ... uma grande... brincadeira. Aí, um dia um aluno virou pra mim e falou assim, que tinha me visto, no Pero Loco, beijando uma menina. E eu falei: “Ué, verdade”. E ele: “Então...?” Eu falei: “Hã?” E ele: “E então...?” E eu: “Então, o que você quer saber?” Aí, ele: “Não, porque assim... você tem um namorado e tal”... porque ele tinha me visto com o Samuel (ex-namorado) também... E eu: “Hã, e qual é o problema? Me pergunta!” E ele: “Uai, teacher, não sei”.
Marco Túlio: Eles precisam de um nome. E por que precisa de um nome? Porque o ato de fala desencadeia ação, ele te posiciona, ele faz a relação de poder acontecer. Então, a partir do momento que a Marília fala “eu sou bissexual”, então ela não é normal, de uma forma ou de outra...
Marília: Se ele não sabe definir o que é normal, não pode definir o que é anormal. Mas o que é ser normal? O que é que é, gente? Me descreva.
Lúcio: Hetero...
Marília: Branco...
Lúcio: Classe média...
Marília: Então, só o fato de ser mulher já me coloca como não normal...!?
Marília: Cadê, vamos lá! Homem, branco... mulher! Pronto, acabou!
Marília: Você é normal? Então, todo mundo é anormal aqui.
Marco Túlio: Mas, sobre a educação bancária, alguém tem mais alguma coisa pra falar, ou a gente pode passar pros projetos? Então, fechou a educação bancária, a metáfora do cliente, né?!
Lúcio: O texto Educação e Política... eu posso estar enganado, que ele fala que o educador, ele não é um político, que apesar de agir na política, ele não é um político, né?!
Marília: Como assim? Ele não é político em qual sentido do termo?
Lúcio: Assim... de não entrar...
Marília: Tomar partido?
Lúcio: Não, não é isso não. É que o educador, ele pode, sim, tomar partido e tal, e lutar, mas quando ele está ali, na sala de aula, eu posso estar enganado, porque li o texto uma vez só... o papel dele ali não é levantar políticos reacionários não né?
Marco Túlio: Não reacionários, mas ele não deixa de ser político.
Lúcio: É, mas o papel dele não é esse ali. Não é tentar levantar essa... essa consciência... de que você tem que lutar, essas coisas...
Marco Túlio: Porque ele é naturalmente um ser político, eu acho. Eu entendo dessa forma. Então, a gente não levanta bandeira... não é que levanta bandeira. Você é político, entendeu? De uma forma ou de outra, você entendeu o seu ser político em determinado contexto, mas não significa que você tem que levantar isso. Então, quer dizer, você questiona, você problematiza e essa problematização tem que implicar uma reflexão. Não pra mudança, mas você tem que ter uma ação com isso.
Rafael: É o que ele falou, né, que existe o educador, o educando e o educando-educador, que todos nós somos educadores e educandos ao mesmo tempo. É uma troca.
Marco Túlio: Exatamente. Eu acho que é isso.
Marília: E nessa Pedagogia do Oprimido o que está sempre em voga é... que a melhor maneira de se ensinar é partir da realidade do aluno.

Marcela: Eu lembro da Rosane contar de um exemplo... que ela estava ensinando "partes do quarto": cama, mesa de cabeceira... aí, um menino virou e falou assim: "Ah, professora, mas nem cama no meu quarto tem". Então... "na minha casa nem quarto... na minha casa só tem dois cômodos, um banheiro e um outro quarto, que é sala, cozinha e quarto tudo junto". Pois é... Como é que você vai falar porão, sótão...
Marília: (Falando de uma professora da PUC-SP) Ela trabalha na PUC, deu aula pra Sandy, esse povo... e as alunas dela falavam: "Teacher, como é que fala berinjela em inglês?" E ela falou: "Você come berinjela?" E a aluna: "Não". "Uai, por que você quer saber, então?" E ela: "Ah, porque eu quero saber..." E a professora: "Não, o que não faz parte da sua realidade você não precisa saber, não". (risos) Professora da PUC, ela tem 70 anos... a mulher é a poderosa da Análise do Discurso ... Tipo, "pra quê você quer saber?"... "Ah, me fala como é que fala pepino australiano em inglês" (risos) "Ah, por quê? Aonde você come isso?". "Ah, não, é porque quando eu viajo...". "Ah, não, isso é quando você viaja. Você come isso aqui? Em qual mercado que tem?" (risos) "Faz parte da sua realidade? Não faz!"... Attick ... No Brasil as casas tem attick? Basement?
Rafael: Mas o aluno não pode saber isso?
Marília: Pode, mas a partir do momento que ele já sabe nomear a própria realidade, porque senão ele vai estar falando de uma coisa que ele nem sabe do que se trata.
Marcela: Eu fui dar uma aula que eu tive que estudar antes pra poder dar a aula. Eu procurei o Leandro (colega de turma), porque era só pontos turísticos de Londres. Eu falei: "Meu Deus! Nem eu nunca tinha ouvido falar que tinha isso" Aí, eu fui lá e falei: "Leandro, me fala aonde é isso, o que acontece, o que é que tem lá. Você sabe quantas pessoas cabem nesse negócio. Mas o que é isso exatamente?" Aí, eu lembro que eu perguntei sobre o London Eye, o palácio... eu queria saber mais coisas, (se) paga pra entrar, não paga. E eu fui atrás pra saber. Mas aí eu falei... Gente, não estou falando que a minha realidade é melhor do que a dos alunos, mas assim... você está na universidade, convive com outras pessoas, vai pra fora, viaja, tem informação, tem internet, tem tudo nas suas mãos de informação, e eu não estava sabendo... Imagina meus alunos, que às vezes nunca foram nem pra Guapó, Caldas Novas?! Como é que eu vou ensinar isso? E eu pensei: "Se eu estou estudando pra dar essa aula, eles vão ficar, assim, o tempo todo... de mão no queixo".
Marco Túlio: (Baseando-se no livro Pedagogia do Oprimido): Você nega o direito dele (do aluno) saber que ele está na sociedade, numa determinada realidade. Pode ser utópico? Pode! Mas a problematização é possível? É. E de várias formas.

Anexo G: Exemplos de Sessão Reflexiva para a Problematização da Experiência com o Ensino Crítico de LE/inglês (SRB1 e SRB2)

EXEMPLO 1: PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO CRÍTICO DE LE/INGLÊS

Data: 31/03/2009;
Local: Faculdade de Letras da UFG.

Marcela: Os primeiros momentos, assim, eu estou focando no Inglês 6... Semana passada, nós falamos sobre pobreza, "poverty", e, assim, apesar de eles não falarem muito, eu passei um questionário pra eles responderem sobre o que eles tinham achado sobre os vídeos, e muitos eu percebi, assim, que eles têm uma visão crítica assim... Uma das perguntas do questionário foi se o vídeo tinha tocado eles, se o vídeo tinha feito alguma mudança neles... e muitos responderam que "sim", porque muitas vezes eles não percebiam o quão boa era a vida deles. Então, pelo menos eu atingi alguma coisa que eu queria atingir, que era tocar eles de alguma forma, pra fazer eles "realize", né? Mas, em geral, fazendo um balanço geral, eu acho que foi positivo, sim... tudo que está acontecendo dentro de sala de aula. Eu percebo que eles gostam de não estar dentro dessa coisa de livro, não são iguais aos alunos do Lúcio, que reclamaram de não estar tendo livro e tal. Os meus, não. Pra mim, eles não reclamaram de nada. Então, eu deixo em aberto pra eles, que se eles não estiverem gostando, se tiverem sugestões... Fazendo um balanço geral, eu acho que foi positivo. Primeiro porque não é uma aula comum, de dar a oportunidade de todos eles participarem. E segundo, por a gente estar falando sobre uma coisa que eles não param muito pra pensar.
Marco Túlio: E como essas questões... elas questionaram alguma coisa em você como professora?
Marcela: Eu tive exatamente o reflexo que os meus alunos tiveram. Eu queria tocar eles, primeiro pra várias questões sociais, econômicas, que a gente estava falando sobre pobreza. E em mim também... Quando eu estava procurando os vídeos pra gravar, eu já fiquei meio... eu fiquei super mal assim... porque, querendo ou não, a gente para pra pensar: "Meu Deus!" E assim, tem pobreza na África, tem um que tem um minuto e meio mas é super legal, porque tem vários slides, escritos em inglês... Então eu, como professora e como pessoa, tive o mesmo reflexo que alguns alunos tiveram.

(Sobre a questão de lidar com o riso em sala de aula no momento de discussões críticas)

Marcela: Eu vou contar como é que foi. A gente estava fazendo um "braimstorm". Aí, eu dei cartolina pra todos, em grupos de três, e eles foram puxando palavras relacionadas [ao tema "pobreza"], né? Aí, um deles escreveu "mobilete". Aí, eu abri a discussão, escrevi "poverty" no quadro, fiz uma nuvenzinha e fui escrevendo assim no quadro. Aí, quando eu pedi pra um dos grupos falar uma palavra que eles tinham escrito, eles falaram "mobilete", e toda a turma começou a rir. Aí, eu não conseguia trazer o negócio pra uma coisa séria, e eles começavam a rir. E eu falava: "Gente, é sério!" E, quando eu falava "gente, isso é sério", eles começavam a rir mais ainda. Mas assim, por um lado, isso foi ruim, porque eu achei que eles estavam levando o negócio pra brincadeira, mas por outro foi bom porque eu vi que eles ficaram à vontade dentro de sala de aula. Eu acho [que eles levaram a discussão a sério] pelas respostas dos questionários deles. Eu me senti um pouco desconfortável porque eu queria que eles levassem um pouco mais a sério, mas foi bom porque a turma estava muito séria desde o começo do semestre, eu não consegui quebrar esse gelo com a turma, mas assim... eu acho que a risada foi num momento errado, sabe? E eu falei "Gente, isso é sério! Não é pra brincar." E eles riam mais ainda, e eu não entendia. E, nesse momento, eu me senti realmente desconfortável. Mas aí, pra fechar e eles verem que o negócio era sério mesmo, eu passei os vídeos pra fechar a aula. E os vídeos, assim, mostram gente comendo comida no chão, mostra algumas cenas assim. Então, pra acabar com essa coisa de risadinha e brincadeira, eu passei os vídeos.
Rafael: Bom, essa tem sido a minha primeira experiência fora, com o ensino crítico e fora do livro, porque, desde o início, eu foquei muito livro, mesmo por uma questão de segurança e falta de experiência. Eu tinha o livro como uma âncora... como um guia. E eu sentia que os alunos, não sei se

por somente este fato, eles pareciam desmotivados, sabe? Eles não eram muito motivados a falar, a discutir... Eu fazia pergunta pra sala e... (nível 5) os alunos não respondiam. Aí, os alunos não respondiam, não participavam, eu tinha que nomear, ficar nomeando os alunos: "O que é que você acha, fulano? O que é que você acha?" E assim, com essa turma de Inglês 3, eu tenho gostado muito da experiência. Os alunos têm participado. Inclusive, esse é um ponto que eu quero colocar aqui na reunião, que é a questão assim, que os alunos participaram muito, só que eles falaram muito em português também. E eu me sinto, às vezes, num impasse... E aí, eu devo insistir com o aluno pra eles falarem em inglês ou eu devo deixar a discussão acontecer? Nessas aulas que eu dei, eu procurei não ficar insistindo demais, "English! English! English", porque poxa, né? A língua, queira ou não, acaba sendo um obstáculo pro aluno se expressar. Eu até conversei com o Marco Túlio e ele disse: "Olha, isso vem com o tempo". E realmente é uma coisa que vem com o tempo, não dá pra você ficar insistindo o tempo todo com o aluno. Então... eu não deixei claro que eles deveriam participar em inglês, mas eu falava tudo em inglês, eu falava só em inglês com os alunos. Eles até se esforçavam pra falar em inglês no início, mas aí depois: "Teacher, posso falar em português?" E eu, tudo bem, né? Só que aí um começou a falar em português e todos eles começaram a falar em português também.
Marcela: Aí, você fica naquela, né: Eu valorizo a discussão ou eu valorizo a língua?
Marco Túlio: Mas aí, como você se viu tentando provocar pra que eles falassem em inglês?
Rafael: É igual eu falei. Nas primeiras discussões, eu não forcei, eu não insisti. Mas é algo que, como você mesmo disse (Marco Túlio), com o tempo eu posso ir, né, "try to say it in English"... e tentar buscar dos alunos. Mas eu, assim, tenho gostado muito do resultado, sabe, porque tem gerado discussão. Teve até um aluno que chegou pra mim e disse: "Nossa, suas aulas são tão... profundas! Umas discussões... e não sei o quê". E eu não encarei isso como negativo. Talvez eu até devesse ter perguntado: "Mas e aí, ser profunda a aula, isso é bom ou é ruim?! (risos) Mas pra mim foi positivo, foi muito proveitoso, e eu gostei, e... E, com relação a eventos críticos... teve uma aula que não foi planejado, não era uma aula crítica, assim, planejada criticamente desde o início, mas surgiu um evento crítico, que foi quando os alunos se apresentaram. Primeiro, eles faziam entre eles as perguntas, e depois eles tinham que apresentar o colega pra sala. E um aluno estava apresentando o outro colega, os dois do sexo masculino, e o tempo todo eles usando as marcas do feminino. Aí, um deles falou assim: "He has a husband". Aí, nessa hora, eu falei: "He has a husband or a wife?" Aí, eu me senti, assim, dentro da norma, né, tipo, você espera que as pessoas respondam de uma forma. Mas aí fica aquela questão, né: Você deve corrigir ou não? Foi um impasse, eu me senti meio que num impasse, mas depois que eu corrigi, "husband or wife?", aí eu falei: "Sorry, maybe has a husband. I don't know". Eu tentei corrigir a situação. Mas foi interessante, porque, em outras ocasiões, eu acho que eu não teria percebido isso. Não sei se eu não perceberia, mas eu encarei de outra forma, eu ampliei... acho que, por estar fazendo parte do grupo, discutindo sobre ensino crítico e tal. Então, assim, eu acho que isso me ajudou a refletir sobre a minha atuação em sala de aula.
Marcela: É... surgiram alguns eventos assim na minha sala de aula também. Eu estava usando "have you ever" e foi um "warmer" que eu quis fazer com eles, e pedi pra eles escreverem três perguntas provocativas, mas não perguntas do tipo: "Você já foi pra Londres? Você já foi não sei onde?" (risos) Não! E um aluno: "Ah, professora, dá o exemplo de uma "provocative question""... Aí, eu falei: "Pergunta se a pessoa já usou drogas, qual lugar exótico, sei lá gente, inventa". Aí, um menino virou e falou assim, caiu pra eles uma pergunta assim: "Have you ever had sex in an exotic place?", alguma coisa assim... Aí, ele: "Yes, in a hidromassage... with a man". Aí, todo mundo: "(barulho de susto)". Mas assim, em outros momentos, eu também iria ficar assim... aí, eu falei só assim: "Hidromassagem é bom, né?" Aí, todo mundo começou a rir, perguntando se tinha sido num motel e tal. E eu, em outros momentos, eu ia abafar a discussão, ia ficar super sem graça, porque, apesar do meu jeito brincalhão, eu ia ficar sem graça, e hoje não, eu até brinco com ele: "E aí, "hidromassage boy"?" [...] Aí, um outro saiu uma pergunta pra ele se ele já tinha usado drogas, e ele disse que sim, todo dia, e eu perguntei: "Quais drogas você usa?" E ele respondeu: "Qualquer uma que você imaginar". E aí todo mundo ficou assim... "nossa!", não querendo ser amigos dele. Aí, eu até falei em português nesse momento: "A vida é sua, o dinheiro é seu e você gasta como quiser. Tem gente que gasta com roupa e você gasta com drogas. E ninguém tem nada a ver com isso". E foi... só que eu percebi que ficou um climão na sala. Aí, eu só falei assim: "Gente, cada um tem a vida... tem gente que gosta de levar a vida de um jeito e tem gente que gosta de levar de outro. Tem gente que gosta de ir à igreja e tem gente que não

gosta. Tem gente que gosta de coisas diferentes. Eu acho que a gente não está aqui pra julgar ninguém, né?"... em português. E ficou nisso, assim... E eu quis falar em português pra todo mundo entender que eu não queria que ninguém tratasse ele diferente só porque ele usa drogas.
Júnior: Então, o meu tópico foi sobre "immigration". Eu peguei uma parte do "Headway" (um texto) que fala de "immigrantns in the United States". Aí, no livro mostra um mexicano que mora nos Estados Unidos, um húngaro e uma chinesa. E lá só fala dos pontos positivos de morar nos Estados Unidos, mostra que eles sofreram com o inverno e tal... (mostra) que o mexicano está super bem, que ele gosta de morar nos Estados Unidos, do "American way of life", porque lá "he can be whatever he wants", ele termina falando desse jeito. Aí, eu mostrei pra eles, eu fiz algumas perguntas sobre o texto e depois eu falei: "Agora vocês vão achar os pontos negativos de morar nos Estados Unidos". E eles falavam que era o inverno e tal, porque os alunos estão tão acostumados com perguntas retóricas que parece que eles têm que achar elas (no texto). Aí, eles ficavam tentando achar, até que um aluno falou: "Teacher, não fala nada de ruim". Aí, eu perguntei: "Ah tá, e por que é que não fala?" E alguns falaram: "Por causa da imagem que eles querem passar". E eu falei: "É, e é porque é a imagem que o livro quer que eu passe também. Uma imagem como?" E eles foram falando... "Quais problemas que tem nos Estados Unidos que eles não falaram aqui?" E eles falaram: "Discrimination..." E eu: "Mas que tipo de "discrimination""? E eles falaram: "Color..." E nesse momento eu não corrigia "English", eu estava deixando eles falarem. Aí, eu fui e mostrei as fotos dos mexicanos e perguntava se era fácil viver lá, mostrei os problemas, perguntei se eles conheciam alguém que morava nos Estados Unidos... Nós trabalhamos a diferença entre um estrangeiro europeu e um estrangeiro não europeu, dos estrangeiros de países ricos que vão pra lá e não sofrem xenofobia. Aí, a gente trabalhou também outras formas de preconceito, e eu fui elicitando deles: preconceito por causa da sexualidade, por causa do cabelo. Aí, eu sempre fazia perguntas: "Por que as mulheres querem pintar o cabelo? Por que mulheres como a Beyoncé têm o cabelo loiro? Por que essa vontade?" E tem duas alunas que pintaram o cabelo de loiro na sala, elas são brancas, né? Aí, eu falava: "Por quê? Não precisa me responder agora. Pensa!" Aí, uma menina trouxe um negócio escrito pra mim sobre por que as pessoas queriam pintar o cabelo, e era porque o loiro era mais sexy, a loira chama mais atenção, então olha a questão de gênero: a mulher quer pintar o cabelo pra ser mais atraente pra um homem, entendeu? É muita coisa pra opinar "at the same time". Eu não dava conta de trabalhar todos no mesmo tempo, eu tinha que ir selecionando. Eu acho que você tem que pegar os mais profundos e deixar os outros pra depois. Aí, eu peguei o da loira, e isso tudo começou na aula de "immigration" e a gente chegou nisso. Então, o tópico de "immigration" virou pra "discrimination". Esse foi o rumo que eles deram. Então, a aula foi o meu aluno que tomou, e tudo fugiu do plano, Marco Túlio, igual aquilo que você faz. (risos) Foram eles que fizeram. Aí, eu fui perguntando, incitando, fazendo perguntas provocativas. Eu perguntei assim: "Have you ever been discriminated?" Aí, (um) aluno falou que já tinha sido discriminado. Porque o que eu trabalho não é apontar somente o outro, apontar o movimento dêitico do outro, mas apontar a nós mesmos. Então, eu aponto o outro primeiro, como "lead in", pra depois apontar pra gente mesmo. Eu esperei eles falaram como era a xenofobia nos Estados Unidos pra depois trazer essa ideia de discriminação pro Brasil, entendeu? Aí, eu perguntei: "Do you think Brazilians discriminate against Brazilians?" Aí, uma menina falou: "Sim, teacher, discriminam, mas eu não!" E o que está por trás deste "eu não!"? Por que eu falo que brasileiros discriminam brasileiros, mas "eu não!"? Aí, a outra pergunta era assim: "Você já discriminou alguém?" E uma aluna disse que já tinha discriminado a empregada de sua mãe porque ela fedia. Aí, nessa hora, eu tinha que ter perguntado se a mulher era negra, mas perdi. Eu perguntei que tipo de discriminação que tinha e eles apontaram: raça, gênero e sexualidade. Eles falaram também do preconceito contra as loiras. E eu perguntei de onde isso surge e as meninas, elas falaram: "Dos homens!" E eles não contestaram. Eu deixei, porque aconteceu muita coisa. Nossa, acontece muita coisa e eu não dou conta de controlar. Dois alunos disseram que já tinham discriminado brasileiros, mas não quiseram comentar o caso. A Francielle... teve uma pergunta assim: "Que país você nunca gostaria de ir?" Uns falaram que era a China, por causa da poluição. E a Francielle falou: "México, porque o povo é muito... muito... muito... " E eu: "... feio, feio, feio". E ela: "Ah, teacher, eu não quero falar". E eu deixei porque eu não vou... Ah, e quando a Jéssica falou da empregada que ela discriminava, ela riu. E eu perguntei: "If it was discrimination, do you think it's laughable?" E ela falou: "No, teacher, it's not laughable". Quando acontecia um evento e eles ficavam rindo, eu falava: "Não tem graça! Não tem graça!" E deixava eles rindo... e depois falava de novo:

“Não tem graça mesmo!” Você tem que mostrar uma cara de que não tem graça. E teve outro evento. Esses inconvenientes da Letras... o Lael... eu estava dando aula, aí passa ele e o Max... Eu estava explicando alguma coisa sobre sexualidade e eles (os alunos) não sabiam o que era “straight”. Daí, eu estava explicando o que era. Eu mostrei a linha e escrevi no quadro: “Straight is good and gay is bad”, não é? E eu deixei... Daí, eu brinquei que se o “straight” era o hetero, o gay era o “curved”. Eu brinquei, né?! Aí, o Lael, inconveniente, ficou lá na porta, fazendo macaquinho, e eu falei: “That is my friend, He’s curved”. E eu acho que eu não deveria ter feito isso. E todo mundo riu. Eu não deveria ter feito, mas eu sou tão impulsivo... Eu me senti mal. Na hora, eu percebi que eu não deveria ter feito. Todo mundo riu e a fala que eu usei foi jocosa mesmo. E eu falo: “Não tem graça!” E eu acabei munindo eles com... tipo assim, a tratar a sexualidade como uma coisa risória ainda. Eu acho que eu não podia... Eu acho que eu reiterei de alguma forma. Aí ele (o Lael) entrou na sala e falou: “Ooooiiii!” E eu falei: “Esse é o meu amigo Lael”. E ele perguntou: “Vocês já viram o professor Júnior dançando “All the Single Ladies?” E todo mundo: “Não, não, não...” E ele queria colocar o negócio pra dançar lá e eu falei: “Lael... eu vou ser chamado a atenção”. Aí, a Juliana, uma aluna loira, disse que havia preconceito contra loiras, né? Aí, eu perguntei quem tinha esse tipo de preconceito contra loira e eles falaram que todo mundo têm preconceito contra loira. Aí, depois eu perguntei quem especificamente fazia esse tipo de preconceito, e ELAS disseram que eram os homens. A Jéssica completou dizendo que isso tinha a ver com a cerveja, que é loira e que as mulheres também deveriam ser, entendeu? Então, é um padrão de beleza que ela falou. Minha questão era: Se as mulheres são discriminadas porque são loiras, por que elas querem ser loiras? Por que outras querem ser loiras? Eu perguntei por que as pessoas falavam que elas (as loiras) eram burras e um aluno, Ricardo, disse que tinha a ver com beleza e inteligência, dizendo que a loira era considerada burra porque ela era mais bonita que as outras. Quando eu falei de tingir os cabelos, eu mencionei duas mulheres, a Lisa Franklin e a Beyoncé. Eles tinham como tarefa de casa procurar definições da palavra “sexism” e pensar por que as mulheres queriam ser loiras. E só uma aluna trouxe, que era porque, por causa de beleza, pra deixar mais atraente etc., e os outros procuraram a palavra “sexism” e não entenderam. E eu disse: “Olha como o “sexism” está acontecendo aqui agora”. Estava lá, homens até no meio e mulheres até no meio, e a sala ficou dividida desse jeito. Eu falei: “Olha o “sexism” como está aqui!” Eu falei: “Olha o clube do Bolinha, da Luluzinha”. Aí, isso já teve alguma coisa. Então, como as discussões começam a fluir muito, não dá tempo. Eu passei um vídeo do Ruan e da Ana, mexicanos, a Ana tem 16 anos e o Ruan tem 18 anos, então eles contam como foi viver... (nos Estados Unidos). Então, eu mostrei como eles mostravam o lado negativo que o livro não mostrou, o lado negativo de morar nos Estados Unidos. Aí, eu tinha umas perguntas “provocative”, como “Vocês tem vontade de fazer serviço braçal nos Estados Unidos pra ganhar dinheiro?”, só que não deu tempo de perguntar. Então, como eles estão com um pouco de deficiência da língua, é óbvio, amanhã eu vou entrar no livro, entendeu, revisar o presente. Por que também eu vou fazer isso? Ontem... ficou cansativo já. Ficou muito tempo no assunto. Ontem, foram duas alunas novas na aula e elas acharam o máximo, mas eu já estava cansado e os meninos já estavam assim: “Ai, vamos ver, de novo, ai...” Então, estava desgastante, e a gente tem que pensar em como não desgastar o aluno também. Porque eu tinha outra aula sobre “discrimination”, “immigration”, mas... Então, eu vou trabalhar o presente, vai ser uma aula “bookish”. Só que o livro, ele trabalha o melhor “partner” no Inglês 5... e amanhã vai ter um texto sobre quem consegue arrumar a melhor namorada, a mãe ou o melhor amigo. Aí, lá tem duas meninas, e eu vou perguntar: Por que não poderia ser um menino? E eu vou mostrar como o livro não aborda essas questões, como ainda é muito tabu pro livro. E eu vou tentar mostrar que pelos professores não mostrarem como isso é tabu, que isso pro livro é tabu, que isso reforça a estrutura social do preconceito. Por que não pode ser duas mulheres, uma procurando a outra? Então, eu vou tentar trabalhar isso. Bom, eu dei uma aula menos behaviorista, né, porque não fiz “drills” e tal. Não vou dizer que eu fui socioconstrucionista, porque... talvez até fui, porque eu criei um ambiente na sala. Então, eu fui menos behaviorista. Está sendo um desafio, porque o livro... é uma âncora, ele te dá tudo. Agora, sou eu que tenho que planejar, sou que tenho que parir a UNIDADE, entendeu? E isso é difícil, porque dá muito desgaste. Por exemplo, eu fiquei horas e horas, do meio-dia à meia-noite, preparando essa aula sobre “immigration”, entendeu?

Marco Túlio: Eu acho que os pais que dizem que não querem que seus filhos sejam gays porque eles vão sofrer é porque, na verdade, eles, os pais, também vão sofrer, porque eles serão tarjados como "aqueles que não souberam educar seus filhos na norma, como aqueles que falharam".
Lúcio: O meu grupo de pesquisa é o Inglês 5, então eu planejei não trabalhar com o livro na primeira semana e levar temas com os quais eu estava familiarizado. O meu primeiro contato com a turma de Inglês 5 não foi bom, eu não considerei bom, porque eu acho que eu fui com a expectativa grande, que seria um pessoal com um nível melhor de inglês e não foi o que eu encontrei lá. Então, na primeira aula, eu falei que iria trabalhar com um livro e que isso era parte de uma pesquisa minha, e que a partir desse livro eu traria discussões pra sala de aula, que isso seria bom pra explorar a linguagem deles, porque isso os faria pensar e, ao pensar, eles seriam forçados a falar, e, ao falar, eles utilizam a língua. Mas não foi legal o primeiro contato. Foi legal a minha terceira aula com a turma de Inglês 5, que foram... que foi sobre o inglês, mas com a visão deles, do que eles achavam sobre o inglês, do que eles achavam sobre o inglês, mais ou menos como você (Marco Túlio) fez. Aí, eu fiz um "braimstorm" com a palavra "inglês" e eles foram falando: "filmes, dinheiro, poder, colonização, imperialismo, globalização". E eu escolhi um tópico pra cada um e depois eles deveriam apresentar as ideias sobre aquele tópico naquela dinâmica de grupos, de duas rodas, uma dentro e outra fora. Então, foi interessante porque, pela primeira vez, eu vi eles falando, e porque estava muito difícil fazer eles falarem, porque era aquele silêncio na sala. Eu jogava a questão e ninguém falava, o que é muito desconfortável, né, porque você pensa: Será que ninguém vai falar? E fica uma situação super desagradável na sala de aula, todo mundo calado e você ali rebolando, tentando fazer alguma coisa pra que eles se tornem mais ativos. Mas ainda não tinha acontecido, e aconteceu nesse dia. Com as minhas duas turmas de Inglês 4, eu trabalhei também essa questão do inglês, do imperialismo, da colonização e tal. Eu não anotei, mas surgiram questões interessantes quando eu coloquei no quadro aquela frase de que "aprender inglês é aceitar o imperialismo norte-americano", e a maioria dos alunos disse que essa é uma situação que não dá pra controlar, a gente não dá conta, isso já está estabelecido, está aí e não há nada que eu possa fazer pra mudar isso. Eu trouxe a questão: Então você é colonizado? O que é colonização? E uma aluna falou: "Mas vamos pensar a colonização... no Brasil já não existe mais, porque as pessoas vinham, tiravam nossas coisas e levavam pra... pra... metrópole e que hoje isso não acontece mais, que hoje na verdade é uma troca, que as pessoas vêm e pegam a nossa música e pegam traços da nossa cultura". Aí, eu falei: "Tudo bem, isso pode ser verdade, mas vamos pensar... se há a mesma valorização do outro". Eu falei: "Olha, nós tratamos muito bem os estrangeiros quando eles vêm aqui, de uma maneira geral, nós os admiramos, nós o temos em autoestima... É a mesma coisa quando a gente vai lá? É a mesma coisa quando tem alguém daqui lá? E outra, eles nos veem da mesma maneira como nós os vemos... essa coisa do Brasil, da valorização do que é de fora?" Aí, eles falaram: "Não, não é!" Aí, eu perguntei: "Então vocês não acham que nós somos colonizados ainda?" Eu lembrei das discussões do estágio, com certeza. (O conhecimento teórico) foi importante, mas eu acho que eu preciso de uma releitura, de textos referencias. Uma coisa interessante que um aluno meu de Inglês 5 falou foi que pra ele inglês era desigualdade. Ele tentou começar a falar em inglês, mas depois ele passou pro português e disse: "É desigualdade, porque exclui as outras pessoas, porque é um mundo que não é todo mundo que está dentro, então, ao aprender inglês, você está entrando pra um mundo que não é todo mundo que faz parte". Aí, foi aquele silêncio e eu tive que apontar: "Fulano, você concorda? Você pode discordar. Eu preciso da sua opinião". Aí, ele falou: "Não, não é". E outros falaram também que "não, inglês significa mais oportunidade, porque você pode se abrir pro mundo", e foi isso que eu achei interessante. E, naquela hora, eu queria que os alunos discutissem, eu não queria colocar o meu dedo, eu não queria colocar a minha voz. Eu queria que eles colocassem a opinião deles. E foi difícil (porque) eles não estavam muito assim, pra falar, aquela turma de Inglês 5.

EXEMPLO 2: SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO CRÍTICO DE LE/INGLÊS

Data: 14/04/2009;
Local: Faculdade de Letras da UFG.

Marília: Essa semana eu tirei pra fazer uma sessão reflexiva com os alunos, e foi muito legal o que eles falaram. Uns disseram que está sendo legal, que eles estão aprendendo muito, mas não sabem dizer o que estão aprendendo. Tipo, eles acham que estão aprendendo muita coisa, mas não sabem dizer assim... "pronome possessivo", por exemplo. Outros disseram que estão sentindo falta de atividades mais estruturais. Uma disse assim: "Se você usar o livro agora, vai potencializar muito o meu aprendizado". No cronograma do meu projeto, nesse primeiro mês, era mostrar pra eles que era possível falar inglês, que com os poucos códigos que eles têm do inglês, eles inventem um dialeto que parece com o inglês, e que através disso eles podem se comunicar. Então, eu fiz toda uma naturalização do espaço artificial, que é de passar, que é tipo, as salas da pesquisa ganharam o nome de países, mas, na verdade, eles não deram nomes de países que existem. Uma sala chama "Hot land of purple flower", e foram eles que escolheram esse nome, porque o dia estava quente e tinha uns meninos de roxo. Aí, a outra, que é de sábado, virou "Animated Saturday", porque você tem que ter muita animação pra chegar aqui sábado de manhã. (risos) Aí, eu disse, aqui no "Animated Saturday", a gente não fala português, a gente fala espanhol (imitando o sotaque), um pouco de italiano (imitando o sotaque), "pero no Portuguese". Aí, quando eu abri a oportunidade pra eles falarem outras línguas que não fossem o português, aí virou uma miscelânea. Aí, eles foram assimilando e eles estão falando alguma coisa que parece com o inglês, mas estão se comunicando. Não é inglês, como a gente pode achar que é. É outra língua mesmo, mas parece o inglês. Então, nesse primeiro mês, eu queria que eles se familiarizassem, que acreditassem que era possível falar inglês, eles agindo com o corpo deles na aula. Eles desenvolveram muito a questão da linguagem corporal... a gente fez muita atividade focada nisso. Aí, eu fiz uma sessão reflexiva e vi que eles estão gostando, eles estão meio inseguros, porque eles estão sentindo falta... Uma menina disse: "Teacher, traz um exercício de completar". Eu fiz uma atividade (do livro, que sugeria um quiz sobre os Estados Unidos) de "Brazil Quiz". Aí, eles tinham que, em grupo, fazer um quiz sobre o Brasil. E aí eles desenharam a imagem estereotipada que eles têm do Brasil, tudo é estereótipo, todo mundo têm estereótipo. Aí, a gente fez isso, discutimos o que é ser brasileiro, aí surgiu dentro disso, surgiu da sala: "Ah, ser brasileiro é o nosso jeitinho, é o jeitinho brasileiro". E eu: "Mas o que é esse jeitinho brasileiro?" Aí, ele chegou e disse: "O jeitinho brasileiro é a malandragem, é um tipo de malandragem". Aí fomos no dicionário, porque nem eu sabia o que era malandragem em inglês. Aí, vimos: "double-dealing". A "double-dealing" person é uma pessoa malandra. Aí, começamos a falar sobre malandragem nessa turma. "O que é? Que falas que dizem que o brasileiro é malandro? O que é uma malandragem tipicamente brasileira?" Aí, começou, e tudo isso em inglês, e foi, foi e foi. Só que aí, eu acho que está na hora de eu entrar com mais leitura, eu acho, com mais texto, porque eles estão sentindo falta de alguma coisa pra pegar, nem que seja pra esconder um pouco da insegurança que eles estão sentindo... porque é muita informação, muito conhecimento, mas pouco sistematizado. Então, a reflexão que eu fiz é que todos eles estão sentindo que eles precisam sistematizar essa bomba do primeiro mês. "Nossa, é possível falar inglês! Nossa, eu estou falando sobre corrupção em inglês! Meu Deus, como assim?!" E surgiu da aula, né, não surgiu do plano. Aí, olha o que aconteceu na semana passada, quando eu ia fechar o mês, eu estava dando aula no Inglês 2, falando sobre isso, adjetivos, características etc., e eu comecei, no "warmer", pedindo pra eles escreverem o nome de um artista ou de um personagem, "Batman", "Spiderman"... Aí, eles tinham que explicar por que eles escolherem aquele e o que eles tinham de semelhante com aquela identidade, só eu não falei "identidade", essa palavra séria. Aí, um lá: "Ah, Spiderman because... he's not strong, he's intelligent". Aí, eu perguntava: "You are a strong or an intelligent man?" E ele: "No, I'm not Strong. I'm intelligent". Aí, a gente começou a falar sobre o que é o homem, né? "Men are strong and women are..." E eles: "delicated..." E aí o trem foi sozinho pra discussão de gênero. Sozinho. Não é sozinho, mas você tem que... porque surge, o menino fala... Aí, chegou numa menina e ela falou que ela era a super poderosa, a Docinho, a de rosa: "Ah, because I am delicated, I dress

pink...” E aí ela foi pro português e a voz dela estava toda tremida... “Mas um dia, professora, eu fui atacada, um cara me atacou na porta da minha casa, e ele queria me estuprar. Depois, eu descobri que ele era estuprador, e eu bati tanto nele... Eu saí muito machucada, mas eu furei a perna dele com um cabo de vassoura”. Aí, eu falei: “Gente, o que eu faço agora com essa aula? E agora? Eu pensei, Jesus Cristo, pra onde eu vou agora? Ela vai terminar de contar e eu não sei o que eu faço”. (risos) Aí, ela terminou de contar e um aluno falou assim: “Mas você bateu no cara?” E ela: “Mas eu bati tanto”. Ela disse que viu um cabo de rodo no lixo, pegou e começou a bater na perna dele até furar a perna do cara. Aí, eu peguei e falei assim: “Então, people, olha só... Lilian [aí eu fui pro português], você acha certo reagir a assalto?” E ela: “Eu acho, sim. Se você acha que há em você essa possibilidade, por que a gente não pode reagir?” Aí, ela falou: “Por que a mulher tem que apanhar?” Aí, eu fui pro quadro, ela foi falando e eu coloquei assim... “men X women”. Aí, eu voltei pro inglês e falei: “People, look to the board! We have here men X woman… What does this remind you?” Aí, eu fiz um braimstorm. Aí, no meio da aula, velho... porque, segundo o que a gente aprende na metodologia, você vem pro começo, depois transforma aquilo, pega aquilo e apresenta, e depois vai pro texto, tem a produção oral e acabou. E essa aula... não tem... é tudo uma zona (brincando). Aí, a primeira palavra: “violence”. Aí, depois veio: “family, Maria da Penha Law”, e foi saindo as coisas. E aí, eu estava no final, no meio do furacão, eu fui e falei assim: “Ok, people, for next class I want you to think about a story of violence that involves men and women, but it can about a woman suffering or making the violence”. Aí, eu falei: “Lilian , do you think she suffered or made the violence?” O que aconteceu? Ela foi agredida ou ela agrediu? Aí, uma menina falou: “A mulher só agride se for em autodefesa”. Aí, eu perguntei: “O homem só ataca e a mulher só se defende, é isso?” Tudo em inglês! “So, men attack and women just defend?!” Aí, eu falei: “A mulher não ataca, a mulher só se defende... Ela só vai agredir se for pra se defender... Então ok”. “Vocês já ouviram falar de uma mulher chamada Margaret Thatcher?” Aí, eu falei: “Lembram da Guerra do Golfo?” E eles: “É, pois é...” E eu: “Pois é, foi ela que deu a ordem da guerra”. “Então pensem nisso, uma história de violência... tanto a mulher sofrendo quanto... porque, de repente, agora a mulher só... ah, coitadinha!” Existe uma lei pra proteger a mulher! Olha o tanto que isso é preconceituoso... ao contrário, né?! Tipo, a gente não quer reforçar a ideia de que a mulher é frágil, mas você tem uma lei pra proteger a mulher, e eu concordo que tem que ter a lei, porque a gente precisa, os dados estão aí pra mostrar que a mulher sofre tipos de violência específicas da mulher, apanha, e que essa relação de poder entre homem e mulher existe. Tá... mas eu queria que a gente não precisasse dessa lei pra proteger a mulher. Na verdade, era isso (que eu queria dizer).

Marco Túlio: Só uma coisa... você pega um evento da aula e transforma em um pedaço da aula, né... evento crítico da aula... então, eu sei, a gente fez a disciplina da Júlia, você já leu sobre gênero, essas coisas... Você acha que, se não fosse por isso, ter leitura sobre os assuntos, você faria o que você fez?

Marília: Eu acho que se não fosse o conhecimento prévio sobre gênero, do preconceito, da diferença, se eu não tivesse lido essas coisas todas, Marco, eu até poderia fazer isso porque parece que eu sempre fiz isso de uma maneira intuitiva, ficava num nível muito superficial. Agora, com o conhecimento, eu faço, mas só que num nível mais profundo, focado... posicionado. E, como a Helena falou na aula de estágio sobre a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão emancipatória... eu sei que agora eu estou me vendo na sala, eu estou emancipada quanto a minha própria identidade como professora. Eu me sinto posicionada, eu sei o que eu quero, eu sei o que eu estou fazendo, por que razões eu estou fazendo e baseado no que eu estou fazendo. Eu sei onde eu quero chegar enquanto professora. Agora, eu estou me sentindo assim. Eu sei o que os meus olhos estão vendo, eu sei por que eles estão vendo aquilo e eu sei que eles podem ver outra coisa. E essa outra coisa, que ele também pode ver, é o que eu quero ver. Eu sei o que eu quero que aquele aluno saia dali tendo, por causa do meu estudo, das minhas leituras. Então, eu acho que o professor que quer trabalhar com o ensino crítico tem quer ler sobre os temas (com os quais pretende trabalhar), que são temas ideologicamente marcados como (polêmicos)... que são a violência, as questões de gênero, da cor, de classe... de classe aparece demais, aparece o tempo inteiro. Então, esse meu conhecimento político é muito aplicável, porque assim, eu sempre me interessei por causas sociais, eu sempre li muito sobre política, eu sempre conversei muito com gente que está no meio disso, participei de projeto político piloto pra juventude do PT, aos treze anos. Então, tudo isso que eu sou e já vivi está lá na minha aula, sabe? Eu, hoje, estou lá mesmo. Não estou só a professora. Está a Marília dando aula.

Marcela: Eu só queria falar... Eu passei o filme pra eles, Tudo Sobre Minha Mãe, mas o que mais me marcou foram duas alunas, e assim... eu vi que eu fiz uma coisa errada que eu só refleti depois, na hora que eu fui escrever. Assim, a gente tinha discutido sobre o filme, eu perguntei se eles tinham gostado, todo mundo falou que sim, só que aí duas alunas fizeram carinha assim, de nojo, de "disgusting", tipo "ai...". Aí, eu falei assim: "Vocês não gostaram?" Aí, elas: "Ah, não... eu achei o filme um pouco pesado". Mas então, depois eu refleti sobre minhas coisas que eu acho que eu fiz errado nessa aula, mas eu acho também que os erros servem pra gente aprender.
Marília: Você não fez errado. Você fez de um jeito. E tem outros jeitos.
Marcela: Aí, elas falaram: "Ah, eu achei muito pesado, não sei o que..." Aí, na hora que elas falaram que "achei muito pesado", eu falei: "Olha, se vocês ligarem a televisão no (folhetim) Caminho das Índias, às 9h00 da noite, vocês vão ver cenas de sexo explícito". Aí, eu perguntei pra todos: "Vocês viram cenas de SEXO EXPLÍCITO no filme?" E eles: "Não". E eu falei: "O que é que tem de pesado no filme?" Foi... eu falei o que eu achava do filme. Então, eu vou só terminar de relatar pra vocês as coisas que eu acho que eu fiz errado, que eu acho que eu não deveria ter feito. Aí, eu falei que no filme não tinha nada explícito, que elas tinham achado o filme pesada porque o filme trata de questões sociais que são incômodas pra gente falar. Só que eu acho que, de todas as aulas que eu dei até hoje, essa foi a melhor aula até hoje, foi a discussão sobre o filme, porque todos os alunos, sem exceção, todos os alunos participaram. E assim, você (Marília) estava reclamando que seus alunos sentem falta de gramática, ontem eu dei uma aula "livro" pra eles e, no final, uma aluna falou assim: "Ah, não... eu gostava tanto de quando era aula de discussão". Eu passei um questionário perguntando e deu que eles gostam de 50% de livro e 50% de discussão, só que, quando eu trabalho com o livro, eu tenho que implorar pra eles participarem. Ontem, eu dei aula só no livro. Então, ontem eu tinha que ficar implorando pra eles participarem, pedindo pelo amor de Deus, ficar apontando, e eu não gosto de fazer isso, eu prefiro que eles se voluntariem. Então, voltando a outra turma que é onde eu vou dar aula agora, às 17h00, essa turma é uma turma de pessoas muito mente aberta, mas tem um grupinho na sala, que elas fazem questão de se posicionar como "as evangélicas", e a coisa mais errada, o top dos meus erros, na sala. Daí, quando eu terminei de falar que não tinha nada errado (com o filme), que inclusive o filme era assim, assim e assim, aí eu perguntei a religião delas. Pra que eu fui fazer isso, né?! (risos) E elas: "Ah, a gente é evangélica, professora", na maior felicidade, nossa... mas a sala inteira, que é o pessoal mais revolucionário, um aluno doidão que eu tenho, fizeram uma cara de nojo... E eu... "É... é... pois é, people, eu tenho um cartaz aqui... (mudando de assunto)" (risos) Aí, eu pensei: "Será que eu não calei, que eu não silenciei o meu aluno, essa minha aluna? Será que eu não expus elas demais fazendo essa pergunta?" Então, assim, eu me fiz mil e um questionamentos, sabe? "Meu Deus, será que eu não calei ela? Será que não foi errado eu expor a religião delas?" E agora elas vão pensar: "Nossa, a professora expôs a minha religião e agora eu não vamos poder falar de determinados assuntos em sala de aula, eu vou me sentir podada, vetada". E eu sempre falei: "Eu respeito demais a opinião de vocês". Eu sempre falo: "Eu posso até não concordar com vocês, mas a minha opinião vai ser a última a ser dita aqui na sala de aula, porque eu não quero influenciar vocês". Mas, nessa aula, foi diferente, porque eu já comecei a aula expondo a minha opinião. Então eu, por ter me posicionado e dito que achei o filme bom, eu calei a voz daqueles que acharam o filme ruim. Então, aí já foi um erro meu. E logo depois, a aula vai e vai... vai... e sempre volta pro homossexualismo, quando toca nesse tópico... nossa, essa turma a gente pode estar falando de cozinha, de pão-de-queijo, que eles dão um jeito e eles vão pro homossexualismo. Tem muito homossexual nessa turma. Aí, eu dei vários tópicos pra eles irem discutindo, que eu, enquanto estava assistindo o filme, eu fui marcando, tipo, o caso da freira, se isso era comum ou normal. Enfim, a discussão foi ótima, mas quando chegou no homossexualismo, que era o terceiro tópico, tinha mais seis tópicos, e aí a gente não discutiu mais, e aí ficou nisso, o tópico ficou no homossexualismo, e eu vi que essas meninas evangélicas ficavam incomodadas, e eu, assim, doida pra não fazer aquilo de novo, mas aí eu ia e pedia a opinião delas. Aí, uma menina foi e falou assim: "Professora..." Ai, gente, eu fico em tanta situação que eu não sei o que fazer! (risos) Ela disse: "Professora, se o homossexualismo fosse correto, Deus não teria criado Adão e Eva, ele teria criado Adão e João e Eva e Fulana". A única coisa que eu falei foi: "Essa é a sua opinião e eu respeito. Não quer dizer que eu concorde". Nossa! Aí, virou um alvoroço na sala, todo mundo queria falar, todo mundo queria falar, e o povo descendo a lenha nelas, em inglês, tudo em inglês, eu não permito eles falarem em português nada, nada, nada... E assim,

nossa, meu Deus, as meninas evangélicas ficavam desesperadas pra falar, só que aí essa barreira da língua, às vezes... E toda vez que elas falavam assim... elas falavam "the holy Bible... in the holy Bible... in the holy Bible..." Aí, no final da aula, eu falei: "Olha, gente, vamos evitar... a discussão foi muito boa hoje, vamos evitar tópicos religiosos". Então, assim, eu acho que cometi vários erros, mas eu refleti, e hoje, se eu fosse dar essa aula pra essa turma, eu me posicionaria diferente ou não me posicionaria.

Júnior: Ontem, eu ia dar partes do corpo humano, aí o livro trata de quadros de pintores famosos e lá pedia pra diferenciar "an artist" de "a painter" parece... e eu comecei com isso. E aí, eu não sei por que cargas d'água... Aí, eles falaram que era natural, e foi isso que me incomodou, que ser "an artist" era natural. Aí, eu perguntei: "Uma bailarina é uma coisa natural?" E eles: "É!" Aí, eu falei: "Então a pessoa nasce bailarina?" E eles: "Nasce!" Aí, eu fui e falei assim: "Uma africana pode ser uma bailarina?" E eles: "Não!" Aí, eu falei: "Por que é que não pode ser?" E eles: "Porque as africanas são gordas?" E eu perguntei: "Gente, as africanas são gordas?" E eles: "Não, teacher". E eu falei: "Por que, então?" E eles foram falando... "Porque elas não têm essa cultura, teacher. A cultura deles é dançar outras coisas". Aí, eu falei assim: "Então é cultural?" Aí, eles falaram assim: "Ééé... Hum..." (acho que as perguntas provocativas) são legais. Aí, eu fui e falei assim: "Me fala... esse Bolshoi... vocês já viram alguma bailarina negra famosa?" E eles: "Não!" E eu falei: "Por que não?" E eles: "Ah, teacher, por causa... por causa..." E eu: "Por causa da cor da pele?" E eles: "É, teacher, assim... porque os negros... não querem". Aí, eu fui e falei assim: "Então, vamos pensar, quantos nadadores negros a gente tem? Por que a gente não vê negros?" E o plano era só livro. Aí, eles falaram: "Ah, teacher, é porque os negros têm mais resistência pra corridas". Aí, eu falei: "Vamos comparar um maratonista com um nadador... o maratonista precisa do que pra ele correr?" E eles: "Ah, ele precisa do tênis". Aí, eu falei: "E o nadador, precisa do que? De uma piscina. Hum... então quer dizer que correr é mais fácil, né?!" Eu posso correr ali no campus, eu posso correr em qualquer lugar. E aí eu falei: "E o nadador, tem que fazer o que? Tem que treinar muuuuito tempo, ele tem que treinar muito tempo na piscina... E o que é que ele não pode fazer? Trabalhar! Então, se ele não pode trabalhar, ele precisa de alguém pra sustentar... E ele (o negro) tem?". E eles: "Ah, não tem". E eu falei: "Então é por isso!" Aí, teve outra coisa também... aí, eu percebi que eu estava "lecturing". E o fato é que eu "lectured". Aí, eu vi que eu tinha um plano e pensei: "Let's go back to the plan". Porque assim, eu tinha um plano...

Marília: Ele viu que ele estava "lecturing" e ele teve que tomar uma ação, porque toda criticidade envolve uma ação... e qual foi a ação? Vou voltar pro plano. Só que tinha um evento crítico na sala, que era de raça, que surgiu do "natural" e tal... da bailarina negra que não existe... mas enfim, você teve um evento crítico dentro de um evento crítico. Você se viu num evento crítico por causa do jeito que você lidou com o evento crítico que surgiu na sala. Achei louquíssimo! Só pensamento hermenêutico...

Júnior: Aí, na hora que eu estava finalizando, eu falei assim: "Não é que uma questão de condicionamento físico, dos negros que são condicionados pra isso, que os brancos são condicionados pra isso. É cultural. Os negros correm mais porque é uma cultura mais negra, entendeu, que é um esporte mais barato etc. Aí, eu fui e falei assim... será que eu oprimi? Olha o que eu falei... "Ou por que você, Marcos, Ariane e Arnaldo, que são branquinhos, são melhores do que eu (aí eu apontei), a Michele e não sei quem?" Aí, foi e foi... e eu falei: "Só porque o meu cabelo... (risos) é mais enrolado, é mais feio, porque o seu... e eu tenho que alisar o meu?" Olha só o que eu fiz! (risos)

Marco Túlio: E você acha que esse "wrap up" foi bom?

Júnior: Eu não! Mas foi uma coisa, assim, de cinco minutos, entendeu? Cinco, seis minutos... no máximo dez minutos, entendeu?

Marco Túlio: E você se sentiu satisfeito com essa volta ao plano?

Júnior: Não satisfeito.

Rafael: Eu me sinto até um pouco assim, oprimido, nesse grupo... (risos) porque eu ainda me sinto muito sem bagagem, sabe, pra poder discutir os temas. Então, eu fico com um certo receito de discutir os temas, porque eu não tenho essa leituras que vocês têm. E, quando os eventos surgem, eu não sei lidar muito bem, como na aula passada, que eu estava trabalhando personalidades que já morreram... aí, eu perguntei se eles conheciam o Heath Ledger... aí, depois que eu mostrei a foto, um aluno falou: "Ah, eu sei, é o cowboy veadinho..." Aí, a sala inteira riu, e aí nessa hora eu não soube o que fazer, eu não soube o que fazer na hora, sabe? Eu acho que eu ainda preciso muito desse jogo de cintura que

vocês têm, eu não sei ainda lidar com uma coisa puxando da outra. Eu não sei se é porque eu tenho essa tradição, assim... eu acho que eu sou um pouco conservador e eu acho que eu quero ter um controle de como a minha aula vai ser, sabe, esse controle, o plano... O plano, felizmente ou infelizmente, não sei, é importante pra mim, sabe? Então eu me sinto um pouco sem essa bagagem (teórica).
Marília: Então, talvez você possa planejar, no plano, o evento crítico.
Rafael: Então, eu acho que eu quero fazer tipo... trabalhar criticamente o livro.
Marília: Fica mais controlado e você não vai se sentir tão inseguro.
Marco Túlio: E você acha que você precisa ler sobre esses temas, raça, gênero, sexualidade...?
Rafael: Eu acho que eu preciso. Eu trabalhei sobre o inglês na atualidade e sobre a Carolina Maria de Jesus, a escritora que era pobre, catava lixo e tal... E eu me senti muito melhor nessas aulas porque o foco não fui eu, o foco foi o aluno. Aí, o que eu achei que foi muito brusco, eu acho, que nas aulas iniciais eu estava trabalhando com o ensino crítico e depois eu fui pro livro. E aí eu acho que foi brusco, e agora é que no livro eu não trabalhei mais nenhum evento crítico. Eu quero ver como que eu posso analisar (trabalhar) criticamente o livro. Tipo, o que eu posso discutir? Tem um capítulo que fala "girls' night out", pra ensinar "irregular verbs", não sei... Eu quero ver como eu posso trabalhar criticamente daqui pra frente,. Tem outro (capítulo) que trabalha uma casa mal-assombrada onde acontece um assassinato... Eu quero ver que temas que eu posso trabalhar a partir daí.

Anexo H: Transcrição da Sessão Reflexiva Final (SRF)

SESSÃO REFLEXIVA FINAL

Data: 10/07/2009;
Local: Faculdade de Letras da UFG.

Lúcio: Bem, o meu trabalho, mais uma vez, eu pensei em... Eu trabalhei um livro literário com os meus alunos e pensei em tirar temas sociais pra instigar discussões durante as aulas. E esse seria o meu TCC: a relevância de uma obra literária para a discussão de temas críticos na sala de aula. A gente trabalhou o livro "Brave New World". Então, eram aulas específicas que eu marquei com os meus alunos, então tais dias a gente iria discutir o livro. Eu trabalhei temas como poder político, religião, amor, preconceito de maneira geral, ciências... eu acho que foram esses cinco temas que eu trabalhei. E eu tirava do livro, eu tentava tirar o tópico gramatical do livro com o tema que eu queria trabalhar... Então, eu queria trabalhar um tema e dava um jeito que encaixar isso no livro ou então tirar isso do livro. Então, pra preparar essas aulas eu tive que... dar a luz a essas aulas. Foi muito difícil, eu pensava, o povo me via, "gente, o que eu faço?", e tal... mas eu queria, assim, dar uma aula toda ligada, toda... coerente. Então, era aulas boas, bem preparadas, bem elaboradas, onde tudo estaria ligado. Eu começaria com o livro didático deles, o "New English File", com o tópico gramatical, e nisso eu ia lá pro livro, ia pro tema, e do tema eu ia pro livro literário. Então, pra preparar as aulas foi assim... foi... se eu tivesse que fazer de novo, eu acho que eu iria morrer, ter que fazer um trem desse de novo. Ou, na verdade, talvez numa segunda vez, eu estaria mais preparado, teria um manejo melhor pra preparar essas aulas. Então, assim, nas primeiras aulas, o povo na falava, eu tentei fazer discussões em grupo maior, e eu saí, assim, frustrado. Eu falava pros meninos: "Nossa, que turma péssima! Que povo que não conversa nada, que trem horroroso!" Eu pensava: "Eu vou desistir desse trem. Trem nojento!" Aí, eu mudei a minha estratégia. Eu comecei a... eu percebi que em grupos (quando colocado pra sala toda), eles não falavam ou então uma pessoa falava "ah, eu concordo", e todo mundo concordava. E eu falava: "Gente, não é pra concordar!" (risos) E eu naquele desespero: "Eu não vou ter dado, eu não vou ter dado!" (risos) Então, eu decidi mudar de estratégia: "Não, vamos fazer agora em grupos". Então eu separei eles pra segunda discussão, três grupos, eu pedi: "Eu quero que vocês fiquei juntos", foi aleatório, tipo, esse fica junto, fica junto, fica junto (apontando para grupos diferentes). Aí, eu percebi que foi mais produtivo, eu jogava perguntas que, assim, eles ficariam putos e iriam querer conversar, iam ficar com raiva e iam falar: "Não, minha opinião é essa, essa e essa". E funcionou, porque eu percebi que eles falaram mais e tal. Um dos momentos mais fortes foi quando eu falei sobre "religião" e "amor", que na verdade eu preparei uma aula sobre religião, eu não queria falar sobre religião, mas veio bem a calhar com o livro, que o livro estava trabalhando com... "questions with and without auxiliaries". Aí, eu dei o tópico gramatical, trabalhei a música, da música eu fui pra "religião" e da "religião" eu fui pro livro (literário), que eu achei, assim, que foi ótimo. Não é lá um tema que eu levaria pra sala, porque eu não sinto confortável pra falar sobre isso. Eu não gostaria de falar sobre isso numa aula de... (falar) de religião, eu não gostaria de falar... se eu fosse aluno, eu não gostaria de falar. Mas fui, coloquei perguntas tipo assim... perguntas inteligentes, tipo: "What damages can religion cause to humankind? What benefits? What kind of prejudice do religious people have against non-religious people and the opposite?" E foi assim, foi bom, pro pessoal falar. O Marco Túlio até assistiu essa aula, estava lá comigo... Um rapaz até falou lá, que adolescente não tem crença e tal. Aí, uma aluna falou... e tudo em inglês! Tudo em inglês... Aí, a aluna: "Não, eu tenho quinze anos e eu tenho crença, sim!" E ele: "É, mas elas podem mudar". E ela: "Sim, podem, mas as suas também podem. Não é porque você é adulto que isso significa que as suas crenças não vão mudar". E foi assim, eu fui e perguntei pros outros, pros adolescentes, porque tinha muitos adolescentes nessa turma. Foi uma aula boa. O Marco Túlio falava: "Nossa, Lúcio, mas a sua turma é boa demais! O pessoal fala". E foi a primeira aula que eu gravei no áudio. Eu acredito que eu consigo lidar com uma aula (crítica), levar a discussão assim, descente, na verdade, não é puxando saco mas eu lembro das aulas que você (Rosane) fazia. Eu penso que é assim: O que você acha? E você? Você, você, você? E joga uma pergunta assim que eles: "Nossa, vou ter que pensar". Foi bom! Aí, a última aula, que foi sobre amor, e começou assim, eu joguei a pergunta se você já sofreu por amor. Aí, um rapaz foi falar que ele

tinha uma namorada... o inglês muito fraco desse rapaz, muito, eu até assustei dele estar falando... porque ele nunca fala nada. Aí, ele falou que tinha uma namorada, que ficou com ela dois anos, e que depois ela foi embora e ele sofreu muito. Só que na primeira vez, em vez de falar "girlfriend", ele falou "boyfriend", e eu, "hã?", e ele, "ah, sorry, girlfriend". Aí, depois, em vez de falar "she", ele falou "he", e na hora que ele falou "he", todo mundo riu da turma. Aí, eu: "Ai..." Aí, não estava no meu plano, mas depois que ele terminou de falar, eu joguei a pergunta: "Gente, por que vocês riram quando ele falou "he"?" Aí, o aluno falou: "Não... porque a gente espera que ele seja normal". Aí, eu sei que foi uma aula que pipocou horrores, porque aí eu... "Tá, mas o que é que é ser normal?" E ele: "Uai, não, ele é homem, a gente espera que ele goste de mulher, porque isso é ser normal". Aí, eu falei: "Ah, tá, eu sou homossexual, o que é que eu sou, então? "Straight" é normal e Homo... "abnormal", é isso que você está falando?" Aí, o aluno falou: "Não, teacher, não é isso que eu estou falando". E tudo isso em inglês, foi interessante que estava tudo em inglês. Mas, nessa hora, se tivesse ido pro português, eu acho que eu nem ia ligar, porque eu já estava assim... (risos) E eu joguei a pergunta: "O que vocês acham que o homossexual é?" Aí, eu falei um monte de coisa, fiz um monólogo de dez minutos lá, que na última aula a gente tinha discutido sobre religião, dos católicos, das cruzadas, que saiam matando os muçulmanos, e essas brigas de religião. E, na última (aula), tinha ficado que isso era um mal muito grande pra sociedade. Aí, eu fui e liguei a discussão do preconceito, que nem era pra ter surgido, mas surgiu, com a questão da religião e do... do mundo hoje. Eu acabei falando: "Olha, gente, na verdade, o que vocês fazem quando vocês chamam os homossexuais, os negros, as minorias, os marginalizados, de anormais, vocês estão fazendo igual Hitler fez: vocês saem matando todo mundo. Vocês só não matam, na verdade, porque vocês não têm o poder que Hitler tinha, porque, se vocês tivessem, era isso que iria acontecer". Aí, todo mundo... (ficou calado) Aí, eu tinha preparado uma aula sobre amor, eu tinha que ter dado, eu tinha que ter a relevância dos temas, e voltei pro amor, aí eu arrumei um link pra ir com amor, preconceito... O povo: "Ah, é normal ter preconceito, e todo mundo tem, e tem pesquisa que 99% das pessoas tem preconceito". E eu falei: "Ok, então vocês estão falando que é normal ter preconceito, então o que vocês deveriam fazer? Alisar, acariciar o seu preconceito? Preconceito é bom pra humanidade, gente?" E eles: "Não, não é não". E eu: "Então tá, ah eu tenho preconceito, eu não gosto dele e é normal, pronto?!" O que eu percebi é que o meu discurso tende mais pra não ser neutro do que pra ser neutro. Eu queria que não fosse assim, que fosse mais pacífico, ficar na minha, mas... ou então, que eu falasse isso, que "vocês estão matando", mas sem emoção, porque eu percebi que eu tinha emoção. Aí, eu saí da sala com a sensação de que é inútil, com o sentimento de que é inútil, porque eu falei "vocês estão matando", mas eu percebo que o pessoal vai sair daqui pensando do mesmo jeito, entendeu? Não vai mudar a cabeça deles... Talvez eu esteja sendo muito assim, determinista, talvez muito fatalista, "não vai mudar e tal". Porque o aluno principal, o núcleo, a cabeça, assim, é uma pessoa mais velha, posicionada, e ele tinha um discurso, enquanto eu falava, eu percebi que ele tinha aquele discurso que o Júnior falou no último encontro, pra si: "Não, eu não sou preconceituoso não". E eu fingia que não percebia. E eu pensei: "Tá, eu posso levar o meu aluno a repensar, mas... aí, depois que acabou a aula, veio um outro e falou assim: "É, na última aula a gente discutiu que a gente não pode ter preconceito contra os religiosos, mas esse pessoal é muito mais tapado, fechado que os outros, e isso é fato, né?" Aí, eu... né, falar o que?! O que e percebo é que, se eu fosse, por exemplo, isso é o que eu quero pra minha vida... eu acho que eu ia viver muito mais frustrado, porque, se eu estou trabalhando com essa abordagem crítica, eu quero um resultado, eu quero ver um resultado. Então, é mais fácil trabalhar o tópico gramatical com o meu aluno, porque aí eu vou ver o meu objetivo sendo alcançado. Eu estou vendo resultado do que eu estou fazendo.

Rosane: Mas eles falarem mais não é um resultado?

Lúcio: Talvez... É, aconteceu... aconteceu porque eles falaram só em inglês. O meu foco no início era que meu aluno produzisse língua, mas eu percebi que, a partir do momento que eu comecei a trabalhar com esses temas que eram relevantes pra mim também, que me tocam, aí eu vejo que... (o foco muda), tanto que eu estou dizendo, que na minha cabeça, eles estavam falando em inglês... Mas eu fiquei tão envolvido na hora, foi tão tocante pra mim, que, na hora, eu estava pouco me lixando se eles estavam falando inglês ou não, por mais que eles falaram em inglês, eu tenho certeza. Aí, vem outro objetivo, que é a mudança, o resultado... Pra que eu estou fazendo isso? Pra que eu estou gastando horas preparando essa aula? Pra que? Pra nada? Eu não estou preparando uma aula assim pro meu aluno

achar interessante. Se eu estou falando de uma coisa que é tão importante pra sociedade, eu quero mudança.
Marília: Que tipo de mudança?
Lúcio: Mudança tipo... "nossa, eu sou mesmo um..."
Marília: Que o aluno admita a sua posição de ignorância, ali, na hora?
Lúcio: Pode acontecer. Esse é o meu problema. Se eu for otimista a ponto de pensar que eu joguei uma semente, que eu joguei, e que a semente vai germinar, e que uma hora ele vai pensar "nossa, por que eu estou falando isso? Eu sou preconceituoso, e isso é ruim pra humanidade". Talvez eu não consiga ser otimista nesse ponto. Eu sou muito imediatista, talvez, ou então eu seja pessimista. Eu não vejo o resultado, e eu preciso ver. Porque, no final do tópico gramatical "questions with and without auxiliaries", e o aluno usa, eu (falo): "Ai, que lindo, ele está usando, eu estou dando aula, (isso) está funcionando".
Marília: Mas ele está usando a língua?
Lúcio: Pois é... é o que eu estou falando... mudou, na hora que eu fui falar sobre outra coisa, (o meu objetivo) mudou. O meu objetivo não era mais só usar a língua, foi muito além, entendeu? E eu me frustrei, porque eu não vi (resultado). Talvez vai surtir efeito, mas esse efeito eu não vejo.
Marília: Você aplicou questionário final?
Lúcio: Apliquei. E a minha pergunta era: A obra literária foi importante pras discussões que nós tivemos em sala de aula? E o que eles concluíram é que... e esse é o cerne da minha pesquisa. E o que eles concluíram é que a obra não... não é muito relevante... é relevante, mas não é muito, porque eu poderia trabalhar os mesmos temas e trazer, por exemplo, reportagens, coisas mais pertinentes, e não uma obra que é de 1939, por mais que seja atual, que trabalhe esses temas. Se eu tivesse trazido, por exemplo, o que aconteceu na Parada em São Paulo, que jogaram uma bomba lá, seria muito mais interessante pra discutir, é... o preconceito do que o livro, porque o livro fala de preconceito, sim, mas é uma sociedade... a mesma coisa, uma sociedade que exclui o diferente, não querem o diferente, de jeito nenhum, o diferente tem que morrer, literalmente. E foi isso. Então, o resultado do meu trabalho eu já sei: Os alunos acharam que foi relevante, mas não muito. Eles acharam que as discussões foram relevantícísssimas (com muita ênfase) pra eles falaram inglês, entendeu, pra desenvolver a fala deles, porque muitos falaram, "ah, porque no Inglês 4 a gente só ficava na gramática e aqui a gente discutiu, a gente teve a chance de falar", por mais que a minoria falasse, tanto que a metade da turma reprovou, porque o pessoal falava muito pouco e com muita dificuldade, o pessoal, assim, com o inglês, como diz a Daiana, "macarrônico". E eu falei: "Gente, não pode passar pro Inglês 6, de jeito nenhum". Entre desistentes e reprovados, foi a metade, né, que eu acho que é um índice, assim, altíssimo. Porque o que eu percebo é que isso (a discussão de temas críticos) era instigante pra eles falarem, e todo mundo falou que era relevante. E eu falei: "Gente, não é pra vocês falarem uma coisa pra me agradar, pelo amor de qualquer coisa! É pra vocês falarem o que vocês acham". E todo mundo: "Não, é importante falar sobre essas questões, sim, POR INSTIGAR a gente a falar inglês, porque a gente pensa, discorda, eu quero falar..." E eu não permitia falar em português. E... eu acho que é isso.
Rosane: Você disse que esses dois temas, "amor" e "preconceito", foram os melhores, ah não, "religião" e "amor", que você acha que os resultados foram melhores. Por quê?
Lúcio: Porque os alunos falaram mais.
Rosane: E por quê?
Lúcio: Porque toca mais, porque eu acho que são temas mais polêmicos. "Religião" e "preconceito", na verdade, não foi "amor". Porque quando eu falei sobre "poder político", sobre a questão do Estado controlar a sociedade, parece que não surtia, ninguém falava. Era uma coisa assim... (barulho e gesto de nojo). Por mais que eu achei que seja uma coisa muito relevante também pra sociedade, a questão da manipulação e tal, e foi isso que eu trabalhei, sabe, de condicionamento, que a mídia, que a política condicionam as pessoas a fazerem isso e aquilo... (isso) não surtiu efeito. Eu não sei se foi por causa do início do semestre, que eles não se sentiam ainda confortáveis pra falar, não sei... Eu sei que de "religião" pra frente o negócio (foi diferente). Eu até falei pro Marco Túlio: Será que foi porque eu gravei as aulas no áudio, porque a partir da aula de "religião" eu passei a gravar com o vídeo. E o Marco Túlio também estava lá: Será que isso influenciou? "Ah, eu vou falar pra..." Não era o perfil da turma, não era muito o perfil, mas será que não foi por isso que eles quiseram falar mais e tal? Eu até

tive que parar mais nesse dia, porque eu tinha que aplicar o questionário, mas foi bom. Eu percebi que (o ensino crítico) toca mais, é mais polêmico pra eles.
Rosane: E a avaliação dos alunos, Lúcio, que eu estou interessada por causa da reunião com os professores... Como é a avaliação deles sobre as suas aulas?
Lúcio: Dessa turma, sim. Mas teve turma que acabou comigo, mas nessa turma a avaliação foi boa, ninguém reclamou... Talvez porque... o perfil do pessoal dessa turma era "apáticos", não era um pessoal que interagia. Todo dia eu chegava lá sete horas e já estava todo mundo assim (sérios)... E eu me assustava. Eu pensava: "Gente, mas o que é que é isso?!" E eu tentava mudar a atmosfera, porque eu gosto de fazer uma aula boa, engraçada, interessante, em que as pessoas conversam. Então, no questionário, o que eu percebi foi isso também, "muito bom, muito bom, muito bom", sem muitos comentários. Nem sei se é relevante essa avaliação, mas não houve reclamação nessa turma.
Marco Túlio: O contato com o ensino crítico esse semestre, você acha que foi importante pra sua formação enquanto professor de línguas?
Lúcio: Certamente, né? Certamente. Não que seja isso que eu quero, que eu quero fazer sempre assim, porque, na verdade, eu não quero, eu não quero fazer. Eu acho que se "ah, Lúcio, você vai ter que trabalhar com isso agora", se eu for pra uma escola que trabalha com isso, eu trabalho, eu sei fazer, eu consigo, mas semestre que vem, por exemplo, eu não quero. Se surgir, eu tiver dando aula e alguém falar alguma coisa assim... que, por exemplo, (homossexualidade) é anormal, anomalia, eu acho que eu não dou conta (de ignorar), eu acho que eu tenho que... vamos falar sobre isso agora, entendeu? Eu não me seguro não. Mas eu falar que esse semestre eu vou trabalhar com isso, vou preparar aulas pra isso, acho que isso eu não faço de novo: preparar uma aula crítica. Eu acho que é muito mais fácil, pra qualquer professor é muito mais fácil, não sei pra você (Marco Túlio), você tem lá um manual, vou fazer isso, o meu objetivo agora é esse, o meu objetivo é esse e agora é esse. Talvez seja medíocre, mas nesse ponto da minha carreira, que eu sou um estagiário, que eu estou começando a dar aula, que eu tenho 22 anos, que eu comecei a dar aula o ano passado, agora pra mim é meu porto seguro, agora eu quero fazer isso! Talvez daqui a dez anos, que eu já cansei do tradicional, que eu já cansei de fazer isso, talvez aí eu mude, mas agora eu vou fazer assim. É igual a etnografia, que a gente leu uns textos... o etnógrafo, ele tem que ter vivido em uma cultura diferente, tem que ser disciplinado, e isso eu não sei se eu sou o suficiente pra trabalhar com o ensino crítico. Nem sei se existe esse nome, "ensino crítico"...? Eu posso falar (em) "ensino crítico"? Porque é o nosso cunho aqui, mas eu não sei se existe isso... Se vier a existir, por exemplo, daqui a dez anos, ou quando eu me cansar disso aqui, porque eu acredito que eu vou me cansar também, porque eu sou super inconstante. Talvez pela minha pouca idade, e eu nem me cobro isso. Eu estou vivendo isso, então eu vou viver isso agora. Mas é isso.
Marília: Mas é aí que está, né... a experiência dele foi de ver a abordagem crítica como separada dele, né... o que não acontece comigo pela minha formação. Eu acho que isso vem muito do que a gente é mesmo. Então, a minha grande descoberta sobre a minha formação durante a pesquisa é que aquela sempre foi a aula que eu dei, sabe? Talvez não de uma maneira sistematizada, um plano de aula pra aquilo, mas que aquela postura sempre foi a postura que eu adotei em sala, e que durante a pesquisa eu pude pensar e trabalhar a minha própria prática de uma maneira muito mais autônoma, como se eu estivesse mesmo me vendo de fora e perceber que isso... Então, foi uma reflexão muito mais autônoma nesses quatro meses de coleta de dados, de pesquisa. Mas, no entanto, cansadíssima, porque quando você se mistura demais com aquilo que você estuda, você vira só aquilo, sua vida fica muito aquilo o tempo todo, as relações começam a ser tomadas pela postura crítica, pela postura reflexiva, e eu acho que é daí pra frente que eu vou agora, que é conseguir separar um pouco as coisas. Eu ouvi um aluno que, no dia da entrega de notas, a gente fez uma sessão reflexiva diferente, porque eu queria que eles me dissessem, eles já tinham respondido o questionário, então que viessem e me dissessem. Aí, um aluno falou assim pra mim: "Professora, foi muito bom, no entanto, no final do semestre, a gente via que você estava entregando os pontos". Eu estava muito cansada, né? Todo final de semestre já é muito cansativo, e chegou num ponto em que as discussões em si... e isso foi bom, porque o aluno falou assim: "Você conseguiu se retirar um pouco e deixar por conta da gente". Nos primeiros dois meses, foi uma coisa muito... eu ficava ali muito envolvida emocionalmente com a coisa, e depois eu vi o cansaço, o envolvimento muito grande pessoal, assim, como posicionamento de cidadã, de pessoa lá no meio da coisa foi me deixando tão sem ar na sala, eu estava sempre tão envolvida que no segundo bimestre eu resolvi me retirar um pouco mesmo, me expor um pouco menos, até participar

menos, porque eu não conseguia lidar com o silêncio na sala, eu tinha uma dificuldade muito grande, no comecinho, então, eu tinha uma dificuldade enorme. Se eu jogasse uma pergunta e não saísse nada, eu não dava trinta segundos (para os/as alunos/as pensarem), eu marquei, eu não dava trinta segundos. E aí é uma coisa que eu discutia muito com o Marco, que é... no que eu li, na minha própria prática, o ensino crítico não pode exercer uma função de alienar negativamente, que é enfiar goela abaixo no aluno (certas) concepções e fazer uma aula muito impositiva, e a gente percebe isso na hora de lidar com o nosso próprio corpo na hora das discussões, né? Existem gestos muito impositivos, tons de voz, então eu consegui refletir sobre isso, e foi quando eu falei "não, deixa eu ver como seria se eu abrisse o espaço dialógico...", que era, pra mim, o objetivo mais importante, "...se eu conseguisse abrir..." Eu não consegui alcançar todos os alunos, porque, como o meu foco era com turmas iniciantes, porque eu queria saber se era possível que o aluno, mesmo sem língua, sem as estruturas completas da língua, consegue pensar, de ver e de principalmente escrever na língua, que o meu foco de análise vão ser os textos que eles escreveram depois das discussões... E era a coisa de ser o iniciante, porque vira uma coisa assim... "só porque ele é iniciante, ele não pensa, ele não pode ter um espaço dialógico aberto?!" Aí, sim, nos últimos meses, apesar do meu cansaço enoooorme, que estava muito cansada, eu consegui alcançar aquela postura de... eu consigo ouvir o meu aluno dizer... (porque) eu não dou aula só pra marginalizado, nem só pra elite, tem gente de todo jeito na sala, e essas vozes colocadas, na escrita isso ficou tão claro, tipo, esse é aqui é neoliberal, esse aqui é marxista, esse aqui é de base progressista... (risos) Fica muito claro o posicionamento deles, mas se você deixar com que eles fiquem à vontade pra falar. Aí, eu peguei um dos questionários pra trazer, que um dos alunos disse assim, na última pergunta, não, na (número) oito: "Você mudou algo na sua vida ou pelo menos pensou a respeito de qualquer tema discutido na sala?" O aluno respondeu assim: "Devido aos temas abordados, tive a oportunidade de dialogar, o que foi importante, a respeito das coisas, e reconsiderar alguns preconceitos que eu tinha. Também percebi que preconceitos são comuns, no entanto é a maneira que lidamos com eles que justifica ou não os nosso atos e a discriminação que procede deles". Eu falei: Eu acho que eu vou abrir o meu TCC com essa fala do aluno. Porque esse era o meu objetivo, não era dizer "assim é certo" e "assim é errado", ou só pra inverter o preconceito, como eu vejo muito acontecer nas ações afirmativas, que é... Não, eu ouvi de um rapaz negro esses dias: "Nossa, você é a primeira menina branca com quem eu fico". Aí, eu parei e pensei: "Nossa, eu fui marcada como branca, meu Deus (risos), olha só". Eu me senti assim: "Agora, eu vou abrir uma pra defender os direitos dos brancos?" (risos) Mas enfim, é a coisa do preconceito que só vira pro outro, o preconceito que ia pro negro mas agora vai pro branco, na ação afirmativa, que a base é só voltar aquilo pro branco, do homossexual que só quer retornar o preconceito pro heterossexual... E eu consegui, porque esse era o meu foco, né? Eu não queria trazer temas, eu não preparei temas, porque a ideia era trabalhar da seguinte maneira: o evento crítico surge na sala de aula o tempo todo. Então, o meu plano de aula era um plano de aula meio esquelético, muito aberto, e eu nunca fui tão apegada em plano de aula, então isso foi tranquilo pra mim, eu não tive nenhum angústia por ter que pensar em planos de aula muito abertos. Então, eu colocava lá, porque eu andei com as duas pernas, "accuracy" e os temas... eu ficava assim "isso aqui dá pra trabalhar isso" ou algumas aulas eram extremamente divididas mesmo, metade da aula eu ia pra estrutura mesmo, língua, língua e exercício, praticazinha controlada, e na outra metade da aula eu ficava aguardando alguma coisa. Essa é a sensação de expectativa, durante uma hora e quarenta, que eu percebi que é quase impossível não acontecer nada, porque tem aluno que está triste, gente, na sala, tem aluno que está cansado e que vai falar que o chefe brigou com ele, e daí como começa a discutir classe, as relações de poder, a maneira como o mercado... Então, assim, tiveram discussões, mas é isso que eu gostaria de refletir, porque eu não sei se isso foi bom pra mim, pra minha pesquisa, porque ficou assim, eu mostrei pros meninos (membros do grupo de reflexão) na aula (encontro) passada... Eu fiz um esquema de temas que era assim, partia do "self", do eu, porque eles era de Inglês 2, então eles iriam estudar "adjetivos". Depois, dentro do tópico do livro, eu peguei aqueles tópicos, que foram "rotina, adjetivo, lifestyle", aí depois vem "abilities", que é "can" e "can't. Depois, eles iam pra aquele vocabulário de "love story" pra aprender "object prounouns", "possessive", e o que mais? Tinha mais uma coisa... o "pattern verbs". Aí, eu peguei isso e sistematizei em temas muito grandes. Então, eu falei, vamos falar de adjetivos, então vamos falar do eu, né? Então, primeiro eu vou querer que os meus alunos falem deles, como eles se veem e tal, a gente fez a brincadeira do espelho, que foi muito boa, isso foi na primeira semana de

aula. E aí foram duas semanas trabalhando com o eu, o eu, eu, eu e o outro, porque se existe o eu é porque existe o outro, e aí foi um bom começo, por isso que a coisa foi, que eu dei conta de amarrar, quando eu vi que o negócio estava ficando, as discussões iam ficando cada vez mais amplas e aí saiam coisas... Porque era aberto, né? Eu estava lá pra ouvir, pra saber o que ia acontecer, era muito aberto, apesar de eu ter que ensinar os tópicos gramaticais, tópico de vocabulário e tal. Aí, disso nós passamos pra rotina...

Marcela: Eu vou perguntar porque essa é uma grande preocupação minha. Você acha que você conseguiu fazer seus alunos produzirem língua e gramática, desenvolver os pontos gramaticais que você queria desenvolver?

Marília: Marcela, eu tenho muita dificuldade em distinguir de "produzir língua" de "produzir precisão". O meu foco era a produção de língua, mas eu não podia deixar de andar na perna da precisão, da correção, e da colaboração. Só que, em cima disso, o meu melhor resultado foi trabalhar colaborativamente, que os alunos se autocorrigiram na maior parte do tempo, a gente montou GTs, foi bem bonitinho... eles se autocorrigiam, e eu não dava nenhuma resposta antes de a turma tentar resolver o problema. O aluno perguntava: "Teacher, how can I say...?" E eu perguntava: "Guys, how can we say...?" E sempre tinha alguém. Então, o aluno aprendeu a procurar o outro, que era o ponto lá do começo, aprender a procurar o outro, enquanto... enquanto reflexo dele mesmo, né? Mas claro, aconteciam vezes em que o aluno "I don't know como é que é...", ficavam com medo de falar ou errar, aí eu ia lá e falava, mas eu tive uma questão agora, olhando os dados, e percebi, e o Farias (professor orientador) me apontou isso também. É que a turma de controle, de Inglês 2, ela foi uma turma que, por causa dos dois primeiros meses que eu fiquei ali no PPP, "communicative", fiquei só com aquilo, durante um mês e meio eu segurei a ponta direitinho, né, mantendo o grupo experimental com a abordagem crítico-reflexiva e o outro grupo com a abordagem tradicional, então era uma pesquisa experimental mesmo, as duas turmas de Inglês 2. Então, as primeiras escritas refletiram exatamente o que o Farias apontou: "Ué, o aluno da turma de controle tem mais precisão, no entanto tem menos posicionamento". E a minha pesquisa é em busca da voz do aluno, eu quero ver se abordagem crítico-reflexivo realmente proporciona um espaço em que a voz do aluno apareça, e não só a reprodução do livro didático, a reprodução das estruturas. E sim, eu percebi isso, mas aí vem a questão, em contrapartida, o grupo de controle, que apresenta, sim, maior precisão, no entanto, você não vê a voz deles, eles escrevem o que está escrito no livro didático, mas aconteceu um super "turning point" no meio da pesquisa, que foi, tipo, na terceira semana de abril. O grupo de controle, uma moça do grupo de controle, no meio da aula, a gente estava falando sobre as diferenças entre homem e mulher, e não era hora de falar disso também, mas eu não evito, eu não evito usos de língua em tempos verbais que o aluno não conhece, não evito. É bem aquela coisa de que língua é um todo, então eu não vou ficar segmentando isso, apesar do sistema institucional aqui ser segmentado, e essa foi uma crítica que eu recebi, assim, dos altos escalões do Centro de Línguas, que eu não posso ir contra esse tipo de coisa, contra nivelamento, por exemplo, no Inglês 2 eu não fico evitando o uso de passado, de "present perfect", eu não fico evitando. Sim, porque alguns alunos dizem que fica difícil demais, alguns assim, dois alunos, eu não entendi ainda qual foi a estatística usada pra me chamarem a atenção, mas enfim... ainda mais alunos que entraram por teste de nível. Aí, essa moça virou e falou que (já) sofreu violência sexual, no grupo de controle, só que... ela falou, só que daquele jeito: "I violence the guy, but I violence the guy, too". Aí, quando a menina falou aquilo, eu falei: "Sorry? You did what?" Aí, ela foi pro português, e essa é uma coisa que eu coloquei no diário, que o uso do português sempre vai acontecer nos níveis iniciantes na hora que o aluno precisa falar, e ele vai indo, né? Ele vai indo, vai indo, alguns alunos vão levar um período maior, mas o máximo de fala que eu gravei, estava fazendo uma análise bem estatística mesmo, dos alunos que vão mais longe vão de oito a dez minutos de fala, e eu achei excelente pro Inglês 2. E é aí que tá... a menina foi pro português e começou a relatar e a sala ficou chocada, né, porque, no final das contas, ela... o cara lá, né, machucou muito ela, mas ela conseguiu pegar um cabo não sei o que lá, de um rodo, e espetou na perna do cara esse negócio, e ela tem algumas marcas do... ela mostrou as marcas que... ela tem no corpo. E aí, a partir desse dia, teve uma discussão enorme sobre o que é que seria os "patterns" pra mulher, quais seriam os "patterns" pro homem. E aí, o que é que aconteceu? Eu vi que eu não conseguia, eu não consigo, não é abordagem, sou eu como professora, porque aí o grupo de controle, a aluna virou pra mim umas três semanas depois desse evento, e eu fiquei tão motivada com o aparecimento daquilo na aula que eu esqueci que

aquele era um grupo de controle, eu não ia pra lá mais pensando em aplicar o PPP; eu já ia pra lá com a mesma disposição do outro grupo, e é onde a pesquisa acabou mudando e eu acho que isso vai acabar sendo um ponto importante pra eu colocar no TCC, que é a dificuldade que eu tive em lidar com duas abordagens, e eu sou uma pessoa só. Somos fragmentados? Somos! Mas a gente ainda tem um fio, que é o que coordena as suas expectativas como pessoa, como mãe, como aluna, seja lá o que você, qual função você estiver exercendo. Então, como professora, então, acabou! Então, acabou que esse grupo, ele também se tornou fonte de dados, porque eu ficava muito dividida com eles, eu falava "gente, eu não posso perder a minha pesquisa". Aí, depois eu falei: "Eu posso perder a minha pesquisa, sim". A questão não é essa. A pesquisa vai mudar, mudou, porque vai, eu estou, minha voz vai aparecer também no TCC, e isso é importante, que eu apareça, porque sou eu falando da minha prática, são as minhas reflexões. E aí mudou, né?! Aí, no final do semestre, o pessoal do grupo de controle, eles estavam tendo, aparecendo mais a voz deles, mas ainda, em número de alunos, bem menos em relação ao grupo experimental, que vem desde o começo, a coisa toda bem fundamentada, da rotina, que eu estava falando, do "lifestyle", e os meninos foram entendendo que é a partir do "eu" que você estabelece a relação com todo o resto que você faz. A própria rotina que você faz no seu dia, como você divide o seu dia, que tipo de vida que você leva, que vai o que, que vai determinar a cultura... aí, eu fiz uma aula sobre "cultura", muito bacaninha, que é as divisões de cultura que a Maria Lúcia Aranha faz, de cultura erudita, elitizada, popular, não-individualizada, e eles foram entendendo e eram coisas assim, eu colocava e deixava. Eu não queria chegar e colocar, "gente, é assim, deixa eu explicar pra vocês: preconceito nasce desse jeito e promove isso assim". Então, essa resposta aqui (do aluno no questionário), eu nunca falei isso na sala, você não vai ver uma gravação em que eu fale: "Ah, preconceito todo mundo tem, o importante é o que a gente faz com ele". E ter visto isso no questionário, eu digo que sim, com todos os problemas que eu tive durante o semestre todo, com coordenação, com supervisão, com sala de aula mesmo, o fato da pesquisa ter mudado, de repente eu não tinha mais o grupo de controle, e falei "meu Deus", fiquei descontrolada... Mas eu tenho certeza: eu me encontrei como professora agora. Eu entendi quem sou eu na sala, o que eu estou fazendo ali, por que eu estou fazendo aquilo ali daquele jeito. Isso é tão claro diante de mim agora. Eu me achei. (Parece) que a partir de agora que eu comecei a minha carreira, é estranho... (risos) porque parece que só agora eu sei o que eu vou fazer, como eu quero fazer, com quem eu quero fazer. É que eu me sinto assim, eu sou professora, sabe? Parece que agora, quando eu falo "eu sou professora", eu entendo o que é que é. Então, não é assim, "ah, eu estou ali dando umas aulas". Não é assim mais. Eu sou professora, e é isso, então a melhor reflexão que eu tive foi que a minha formação foi completamente dependente, foi resultado, sim, desses seis meses de pesquisa. Eu só me entendi. Eu me encontrei. Não é que eu mudei, (porque) já é algo próprio da minha pessoa, o posicionamento crítico-reflexivo é algo que estava em casa, sabe? Era de assistir o Jornal e ficar eu, minha mãe e meu irmão, a família é muito pequena, a relação é muito próxima entre as pessoas, a aceitação das diferenças do outro tinha que acontecer o tempo todo desde criança. Então, o outro, apesar da proximidade, a gente tinha que lidar. Por exemplo, o meu irmão, ele era o menino "nerd", e eu era a menina tresloucada, e, assim, houve sempre um respeito muito grande. Então, é algo muito próprio de mim, então eu acho que eu só me encontrei. É como se eu já soubesse, mas não tivesse feito ainda pra aprender... Agora, eu sei sistematizar a minha prática, assim, eu sei escrevê-la em tópicos, e sei dizer quem eu sou como professora, né? A minha prática ficou bem mais líquida. Ah, eu acho que é isso, eu falei tanto... (risos)

Rosane: Você falou de uma coisa que me incomoda um pouco também, que é o tanto que a gente deve se expor, sabe? E eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que discutir e chegar a um equilíbrio. Mas eu queria que você falasse um pouquinho mais sobre isso, assim, como é que vai ser daqui pra frente?

Marília: Então, eu acho que eu vou continuar com essa... eu vou chamar de intuição, mas não é intuição, (porque) é também conhecimento, a intuição é um tipo de conhecimento... de que promover o espaço dialógico não pode... você tem que participar, porque você é um dos facilitadores da coisa, mas quando você toca nos aspectos, assim, muito pessoais, se você começa a abrir muito a sua questão familiar muitas vezes, as suas angústias institucionais, se você começa a falar, assim... Eu já tive situações de ser tirada da sala pra poder ter uma conversa com o supervisor no meio de uma aula, mandaram, me tiraram da sala, e aí eu lembro que eu voltei pra sala e pensei "eu não posso deixar isso transparecer agora", então eu voltei pra sala, foi naquele período de aquecimento de cinco minutos, e

todo mundo olhava pra minha cara, tipo... eu estava toda vermelha, assim, segurando... e não pude falar, eu tive que ouvir, e aquilo me deixou muito nervosa, e eu voltei pra sala muito nervosa, tremendo. Aí, uma aluna levantou e foi lá e buscou um copo d'água, pôs em cima da mesa e eu falei: "Ok, guys, let's see this now". Aí, eles estavam fazendo uma atividade quando eu desci, eu recolhi os papeis pra gente fazer uma troca e eles discutirem com os outros, e eu trabalhei basicamente assim, com a parte colaborativa da escrita deles e da correção. Aí, nesse dia, eu percebi, sim, que é possível controlar, e é necessário, porque, se eu chego ali naquele momento e simplesmente extravaso, fecho a porta e faço aquele tipo de joguinho que ninguém está ouvindo... isso é falta de maturidade política... Eu tive essas faltas de maturidade durante o semestre... falta de maturidade política, né, do jogo social, tive imaturidades assim, me retratei porque eu vi que foi imaturidade social mesmo, e a gente tem que aprender, porque a gente está dentro dessa norma. Não acredito numa terceira via, a gente não vai revolucionar nada, a revolução é feita dentro dessa via e por isso a gente tem que aprender a lidar com essas coisas. E não tem jeito de sair disso... a gente está dentro do sistema, e como é que você vai agir fora dele? Então, eu percebi que eu não posso e eu não quero ser vista como uma imagem revolucionária, como uma imagem da encrenca, da polêmica grudada em mim. Mas o meu posicionamento daqui pra frente é: eu vou dar a aula que me deixarem dar. Eu ainda não vou dar a aula que eu quero dar, porque eu ainda não posso dar a aula que eu quero dar, e vou ficar bem tranquila no meu canto. E a minha aula vai ser uma aula em que eles (os alunos) vão saber que eles me conhecem sem conhecer a minha vida pessoal. Os meus posicionamentos sobre todos os temas vão ficar claros, mas sem abrir a minha vida pessoal. Porque chega ao ponto de um aluno virar e perguntar pra você: "Mas professora, você já ficou com uma mulher?" E de você ter que parar e olhar pra situação e pensar nos seus anos dourados e falar: "Não". Sabendo que. se você falasse "sim", aquilo teria uma reverberação tamanha, porque as mães dos alunos de 16, 17 e 18 anos, ao saber que a professora tem uma sexualidade que não está na norma, elas viriam aqui. Então, infelizmente a gente tem que lidar com isso, Rosane. E não adianta ficar naquela de "eu não tenho nada pra esconder". Eu não tenho, no entanto, eu sei onde eu tenho que contar, e não é na minha sala de aula, grande parte das coisas das minhas coisas. Os meus amigos sabem, eu não tenho nada pra esconder, mas a sala de aula é um meio muito heterogêneo, tem gente ali pensando de tudo quanto é jeito. E isso foi muito fundamental no meu posicionamento nesses últimos dois meses. Mas a gente amadurece, até com as relações mais íntimas da gente.

Lúcio: É, é isso que eu queria falar, da relação íntima comigo mesmo, que assim, eu saía das primeiras aulas tão frustrado, que eu falava: "Gente, eu quero aprender a dar essa aula e, se for bom, vai ficar lá, e, se for ruim, vai ficar lá também". Mas eu levo tudo pra casa. Eu saía péssimo pra casa, "ah, mas esse pessoal não falou, não conversou", no início, lembra? (risos)

Marília: Eu concordo que dar aula na abordagem crítica é muito mais difícil, porque você tem que pensar a sua próxima aula dentro daquilo que você percebeu na anterior. Então, aquilo tem que ficar ali... Você tem que pensar nos alunos, no tipo de vivência que você já captou ali, a maneira como você vai abordar o tema depende muito do que você já captou das vivências dos seus alunos. Não adianta você chegar lá e jogar um texto teórico do Paulo Freire e "vamos discutir educação hoje", se você tem uma turma composta por jovens de 20 anos que estão todos os dias usando suas drogas e bebendo, e os pais estão bancando, eles nunca pararam pra pensar sobre alguns posicionamentos. A questão é que nunca pararam pra ter uma postura mais reflexiva, porque vêm aí na via do tradicional, do engessamento, sabe, aquela coisa presa. Eu tive um "report" de que houve uma evasão muito grande das minhas turmas por causa da abordagem, mas isso não aconteceu. Isso é conspiração. (risos) Mas não aconteceu mesmo. Eu sei que tiveram quatro desistências no Inglês 1, que nem era da pesquisa, e nas turmas de Inglês 2 não houve essa evasão que disseram.

Lúcio: A minha turma do ensino crítico foi a que a metade dos alunos vão pro Inglês 6, e acho que alguns ainda deveriam ficar. Se os supervisores descobrirem...

Marília: Eu não quis levar os temas prontos era justamente pra evitar de os alunos dizerem: "A gente não está afim de falar sobre isso". Porque eu não consegui perceber na minha prática o que estão dizendo agora, tipo: "Ah, porque a Marília é muito enfática e aí ela foi muito enfática, e levou temas muito pesados pra sala". Espera aí, gente, a maneira com que eu lidei com as perguntas era, sim, (perguntas) provocantes (provocativas), porque eu acho que é um caminho pra problematizar (os temas), é fazer perguntas que parece que você já sabe a resposta e o aluno fica ali "mas, but, but,

but...” e o aluno fica pensando. E é isso que eu quero ver: eu quero ver meus alunos pensando ao invés de ficarem só papagaiando o livro, né?! E aí estão dizendo que “a fulana saiu porque disse que as aulas são muito pesadas, e que era muito constrangedor, desconfortável”... E, na minha prática, está lá no meu diário, pra mostrar que é uma minoria, e aí eles querem o que? Agradar gregos e troianos? Quem é que está agradando? Você ensina... mas alcançar 100%? Se alguém quiser me ensinar como é que faz... se alguém quiser me ensinar como que alcança 100%, eu estou disposta a aprender, mas eu acho que isso não acontece com ninguém. É um momento que... tenho que ter calma. Eu estou achando isso uma grande putaria, de ficar apontando... eles têm que me provar, cadê o questionário, cadê as falas, eu quero saber os “reports” dos alunos, quem é que ouviu, quem é que recebeu a reclamação do aluno, que aluno que é... eu tenho o direito de saber como professora. Ou não? Eu acho que eu tenho. Mas, na verdade, é um embate muito grande, é um embate político, né, aqui dentro da faculdade. Pra mim, isso está bem claro.

Marcela: Assim, eu tenho muitas coisas pra falar, mas que já foram ditas em outras sessões, então talvez seja novidade pra você (Rosane). Mas assim, se eu fosse resumir numa frase como foi esse semestre, eu diria que esse foi um semestre de muitos altos e de muitos baixos, tanto eu como pessoa, como professora, com os meus alunos, e eu passei por isso. E eu passei por essa experiência também, Marília, só que eu não dividi as minhas turmas: eram duas turmas de Inglês 6. Mas eu não dividi eles, essa vai ser assim, essa vai ser assim, não! Eles, automaticamente, nas primeiras semanas, eu já percebi... Uma turma era assim, de terça e quinta, às 17h00, eles falavam muito, discutiam muito, então eu bolava uma atividade pra essa turma, e ficava assim, durava duas aulas, sabe? E a outra turma, que era de Inglês 6, à noite, de segunda e quarta, 19h00, eles não falavam muito, então eu tinha que bolar três, quatro, cinco atividades pra aquela turma, e mesmo assim eu ficava com medo de sobrar tempo. Esses que não falavam muito, eles tinham o inglês muito bom, o inglês deles era muito bom, até ex-alunos do Marco Túlio, mas assim, não falavam. Não falavam! E isso ia me deixando assim... e essa turma que não falava, eles levavam tudo muito na brincadeira, qualquer tópico que a gente levava eles acabavam fazendo piadinha, discutindo. Um dia eu até comentei isso com a Rosane e a Rosane falou: “Mas como que está a sua postura, você riu na hora que eles falaram tal coisa?” Então, com isso eu fui mudando a minha postura também, parei de dar abertura pra piadinhas, e até fechando esse lado assim, pra não dar espaço e abertura pra piadinhas. Aí, diminuiu cada vez mais o tempo de fala deles. Mas eles produziam língua, tanto que, quando eu fui comparar, em resultados, em notas, nessa turma não bombou quase ninguém; bombaram duas pessoas só. E, na outra, que eles falam muito, (mas) falam muito errado, assim, ah, uns erros assim, ah “have three people in the classroom”, sabe, então, assim... Mas eu deixava eles falarem. Até uma colega passou na sala, e ela estava fazendo um TCC sobre erros, e eles reclamaram, “a professora quase não corrige a gente”... Mas isso já estava no final do semestre, então o aluno percebeu esse meu erro de não corrigi-los; eles querem ser corrigidos na hora. A grande maioria nesse questionário dessa minha amiga, eles responderam que preferiam ser corrigidos e blábláblá, então, assim, foi um erro que eu cometi durante o semestre que eu não percebi, mas eu acho que um semestre é feito de erros e acertos, né, assim como eu acho que eu acertei nessa turma... E essa turma que fala muito, mas a “accuracy” deles é muito ruim, bombou muita gente nessa turma... bombaram oito pessoas numa turma de 25... dois desistiram, então 23. Mas assim, só ficaram os 11 nessa turma, então quem for pegar essa turma, vai pegar uma turma que discute bastante, você vai ver, tem um povo muito... muito... então, assim, essa turma é boa, mas nessa turma que fala muito eu tive o problema da exposição. Eu vi que eu me posicionei muito no começo assim... até teve uma discussão sobre homossexual, foi pra esse rumo a discussão, e eu vi que eu me posicionei, e os alunos, no questionário, em um questionário que eu passei pra mim, pra eu saber como que estava a turma, duas pessoas disseram que “a professora era muito atiradinha nas opiniões dela”. Aí, nessas respostas, eu vi que eu estava me posicionando muito assim, sabe? Aí, teve uma aula que eu estava discutindo sobre o que era e não era atrativo, sobre estereótipos, aí eu dei uma lista pra eles perguntando se eles namorariam uma pessoa banguela, uma pessoa careca, uma pessoa que tivesse mal hálito, uma pessoa isso, uma pessoa aquilo, e a maioria dos tópicos eles falavam “não, eu não namoraria uma pessoa assim, não namoraria, não namoraria”. E aí eu perguntei pra um menino o que era “unattractive” pra ele, e ele virou e falou que não gostava de menina “paty”. Daí, eu perguntei o que era “paty” pra ele. Aí, ele falou que era, achava que era gente que ficava passando o dia inteiro no shopping, gastando dinheiro e só se preocupava com futilidades e tal, aí o evento... (risos) Aí, eu virei

e falei assim: “Mas quem, dá um exemplo pra gente. Quem você acha que é “paty””. E ele: “Você, professora”. Eu dei minha cara pra bater, né? (risos) Aí, sabe aquele momento de silêncio que nem eu sabia o que eu falava? Então, e por que isso me incomodou? E isso já é uma questão interna, da Marcela, porque eu sempre fui tentando lutar contra esse estereótipo aqui na faculdade, não sei, às vezes por causa da cor do meu cabelo, as pessoas julgam muito por causa de cor: cor da pele, cor do cabelo, cor disso ou cor daquilo, então cores... é muito complicado. Se você veste muito preto, você é isso. Se o homem veste muito rosa, ele é aquilo. Então, assim, essa é uma questão que eu sempre lutei contra. Aí, eu fiquei, assim, naqueles dez segundos de silêncio, aí eu não precisei me defender porque a própria turma me defendeu. Alguns começaram a me defender e outros, não, “ah, eu acho que a professora é ‘paty’, sim, porque ela vem de carro pra faculdade”, e o outro, “não...” E eu... fique lá na minha mesa, sentada. (risos) Fiquei lá na minha mesa sentada. Nesse dia, foi um dos dias de baixo e falei: “Marco Túlio, eu não quero mais trabalhar com isso!” (risos) Na época, assim, eu até... nossa, eu saí desabafando com todo mundo. O Gabriel (aluno) foi um dos que me defenderam: “Não, professora, você estuda numa universidade pública, você trabalha pra comprar as suas coisas, uma menina ‘paty’ não precisa trabalhar pra comprar as suas coisas”. Aí, o outro falou assim... Mas o que me incomodou foi o menino dizer que menina “paty” era fútil, não sei o quê (porque isso me inclui). Depois desse momento, eu não expus mais tanto em sala de aula. Eu conversei com o Marco Túlio, com algumas pessoas, e assim, eu, pensando comigo mesma, eu vi que eu me exponho demais em sala de aula, sabe, às vezes eu até falo coisas assim, “ah, não sei o que, é meu irmão, isso e aquilo”. Às vezes, a gente está discutindo, está todo mundo falando, e a gente dá um exemplo próprio (particular, de família etc). E aí os alunos já começam assim: “E o seu irmão, já melhorou?” E o povo já começa a saber da sua vida, sabe? Eu não tenho problema de expor a minha vida, desde que não me coloquem numa situação constrangedora, eu acho que todo mundo não gosta de ser exposto. Mas isso foi até o primeiro bimestre, até a prova, a primeira prova, aí teve a primeira prova e alguns reclamaram que as aulas estavam muito “só discussão”, só, aí eu falei “gente, eles estão no Inglês 6, eles têm que desenvolver língua, né?” Aí, assim, eu voltei pro livro, eu estava intercalando depois da primeira prova, uma semana livro, uma semana um tema pra gente discutir. Nossa, e eu vi que, nossa, as aulas ficara assim... (barulho de queda) decaíram e ficaram apáticas... E aí, a turma que não conversava, conversava menos ainda, mas eu também notei que nessas aulas, que eu estava ensinando “may” e “might” pra eles, eles conversaram muito assim... não CONVERSARAM assim... (mas) desenvolveram estrutura com aquilo, sabe, e usaram a estrutura corretamente. Então, eu fico naquela: é bom, é ruim... Eu não saberia definir, hoje, assim, se você me perguntar “O que você achou desse tipo de aula usando tema crítico?”, eu não sei definir... Eu gostei e acho também que aulas no livro também são boas, então eu não tenho um posicionamento 100% contra um e 100% a favor do outro. E aí eu fui intercalando assim, mas eu vi que no segundo bimestre foi fraco. Aconteceu um episódio no começo desse mês, que eu estava querendo fazer uma avaliação contínua com os meus alunos... em vez de dar uma prova valendo 5,0, eu iria dar duas valendo 2,5, e o “speech”, em vez de valer 4,0, iria dividir por 2, só que eu não falei pra minha supervisora, e deu problema isso, ela achou que eu passei por cima dela porque eu não avisei que eu iria fazer essa avaliação dentro de sala de aula. Eu mandei eles lerem dois contos, e aí eu ia fazer tipo um “tutorial” sobre os contos com eles. Aí, ela falou que eu passei por cima dela, e isso me desanimou mais ainda, porque é final de semestre e a gente já está cansada, você já quer... Aí, finalmente, eu levei um texto que o Marco Túlio trabalhou, conceitos sobre racismo, preconceito e discriminação, dividi em grupos, e aí eles iam ter que apresentar, eu dei vinte minutos pra eles lerem e discutirem, e aí essa aula eu achei que foi excelente, porque eu não me expus... Nessa aula, eu não dei a minha opinião de nada, eu só fiz perguntas assim, que eles paravam pra pensar... “não, é verdade”, e aí eu falava: “Não, mas vocês não têm que concordar comigo, eu só estou fazendo uma pergunta”. Então, assim, essa aula foi excelente, porque eu não me expus, eu não falei nada da minha vida, não dei a minha opinião, não falei o que eu achava que era ou que não era... E foi a última aula que eu trabalhei algum tema assim, mas, no geral, eu acho que eu continuaria dando aula assim nesse semestre, mas eu pedi Inglês 1 e Inglês 3, porque pra mim é mais tranquilo porque esse semestre eu vou pegar oito matérias. E, desde que eu entrei no Centro de Línguas, eu dou aula pro 1 e pro 3, mas eu ainda pretendo dar uns toques (críticos), assim, no Inglês 3, porque no Inglês 3 eu também trabalhei... trabalhei a Carolina Maria de Jesus, trabalhei pobreza, mas foi bem mais “light” assim, sabe, não foi aquela coisa assim... “vamos pegar essa aula e discutir”, colocar perguntas não.

Rosane: Uma coisa que eu trabalhei esse ano, eu falei pro Marco Túlio, foi o diário da Carolina Maria de Jesus. Gente, é fantástico! Quando você está trabalhando "rotina", e ela fica repetindo o tempo todo o que ela fazia e tal, ia, comprava pão, trabalhava, nossa, gente, facílimo, tudo com passado. Claro, tem umas palavras, umas frases que são mais complicadas, mas é muito legal. Está na internet, é só você ir lá, em Google Books, uma parte só, mas eu trabalhei essa parte e foi muito legal. Mas deixa eu te perguntar, Marcela, você está falando que quando você trabalhava temas, você não trabalhava estrutura nenhuma? Porque uma coisa que eu acho que você tem que fazer é associar estrutura com os temas.
Marcela: Depois da segunda prova, sim, eu trabalhei a estrutura junto com os textos, então, assim, intercalava, por isso que eu ficava assim, uma semana eu dava estrutura, eu dava, eu trabalhava o livro, porque eles reclamavam de não estar usando o livro, e eles tinham o livro. Então, naquela semana... segunda e quarta, então segunda eu trabalhava o livro, livro, livro, o "listening" do livro e tal, e na quarta eu levava alguma coisa pra gente discutir utilizando aquilo, aquele tópico, principalmente eu usei isso no "may" e "might", "should" e "shoudn't. E eu acho, assim, que eles desenvolveram a estrutura gramatical, mas assim, por isso que eu te perguntei (Marília) aquela hora, "você acha que você conseguiu desenvolver os tópicos gramaticais que você queria trabalhar junto com a fala e tal".
Marília: Pra fazer os meus planos de aula... eu precisava seguir lá as unidades 3 e 4, então eu pegava os tópicos gramaticais, o vocabulário e fui jogar isso dentro... E aí eu pensei como que eu posso pensar isso criticamente, que foi um dos tópicos que eu discuti bastante com o Marco Túlio: o uso reflexivo do livro didático. Então tem lá, por exemplo, USA Quiz, né, a abertura, a primeira coisa (da unidade do livro, Inglês 2), e eu pedi pra eles montarem, em grupos, um Brazil Quiz, né, e eles montaram... Então, tipo assim, eu ficava transformando, pensando o livro didático, o que é que a partir dali eu poderia trabalhar, e aí saía, porque... é aquela coisa... começa a mexer com "lifestyle"... uma hora vai aparecer um evento crítico, é certeza, sabe, o aluno vai falar... "ah, então viver como vive um transexual..." ou "nossa, aquela vida que aquela mulher leva, teacher". Um aluno falou assim: "Nossa, mas a Luciana Gimenez foi muito esperta, né, pra ela ter aquele nível de vida, ele teve um filho com o Mick Jagger". E eu falei: "Ah, então você acha que ela foi esperta?" E acaba sendo essa opinião da mídia nacional, que acaba gerando a opinião da massa, então... foi mais ou menos isso, sabe? Eu parti do livro.
Marcela: Não, eu... às vezes eu usava o livro pra trazer um tópico assim... mas assim, eu perguntava se isso era da realidade deles ou não, só que assim, eu nunca falava que o livro era ruim, eu não falava isso pra eles, eu falava que eu ia usar o livro bem menos com eles porque... mesmo eu falando que ia usar menos o livro, eles reclamaram muito e pediram pra usar o livro. Só que esse negócio do livro didático, eu passei um carão no Inglês 3, que eu estava dando uma lição sobre Londres e tinha a figura de um lugar turístico lá que eu não sabia qual que era, eu tinha olhado no livro, mas eu não lembrava, e a Daiana estava assistindo a minha aula. Ai, meu Deus! Aí, eu brinquei falando: "Gente, lembra quando vocês foram lá nesse lugar!" (risos) Aí, a Daiana respondeu. Ai, eu queria morrer! Então, é isso que eu falo, o livro didático às vezes traz coisas que são fora da nossa realidade e do aluno, sabe? Mas é bom porque semestre que vem eu não vou fazer assim errado, semestre que vem eu vou corrigir mais imediatamente os meus alunos, porque a correção que eu fazia era, eu deixava todos os meus alunos irem falando, falando, falando, e eu ia anotando tudo no meu caderninho. No final da aula, a última coisa que eu fazia, eu colocava todas as palavras no quadro e "ok, como é que vocês falam isso aqui?" Pronto, a minha correção era essa, porque eu não queria expor o meu aluno. Eu gosto dessa correção, porque eu fico preocupada de expor o meu aluno, porque eu não gostaria assim de... o aluno sabe quando foi ele que falou... quando eu falo alguma coisa errada, eu sei que foi eu que o professor foi lá corrigir. A minha correção, tanto em prova quanto em redação, eu sublinho a palavra que está escrita errada e coloco em cima a certa, agora, quando é uma palavra que não precisa, eu circulo, e eu tenho meus próprios códigos, e meus alunos já sabem que, quando eu circulo, é porque não precisava daquela palavra. Agora, quando não dá pra entender a frase inteira, eu risco e coloco um asterisco embaixo e escrevo que eu não consegui entender.
Marília: Aquele negócio de colocar as siglas do erro, os alunos não olham aquilo em casa não. Eu trabalhei com reescrita, com o processo de reescrita, então, fazer o "draft" e tal... e o trem (o erro apontado) voltava na versão final, voltava do mesmo jeito. Teve aluno que teve a capacidade de

escrever exatamente igual. E aí eu falei: "Gente, a gente tem que pensar numa sala de aula em que as pessoas não vão estudar em casa". Essa é a realidade... de pessoas que vão ficar só tendo aquilo ali, disponibilizar ferramentas, talvez, pra usar através de internet... os alunos de vocês estudam em casa? Porque os meus, até os melhores... não estudam! Sabe, eles vão pra casa com aquilo, eles voltam, conseguem participar da aula, estavam envolvidos, mas... eu acho que eu fiquei frustrada com essa parte da pesquisa, porque eu acho que eu não recebi tanto retorno de dedicação (dos alunos) do que eu me vi dando.

Marcela: (Falando sobre corrigir nas discussões) Então, a gente vai tentando outras maneiras, porque eu colocava no quadro, porque às vezes eu pensava assim, no quadro o erro daquele (aluno) é o mesmo erro de outros dois ou três (alunos), mas assim... Aí, eles reclamaram muito, assim, tanto que a Luana, que é quem está fazendo o TCC sobre erros, ela falou assim: "Nossa, Marcela, eu tenho que te falar porque eu sou sua amiga... seus alunos reclamaram demais que você não corrige..." Porque ela pergunta assim (no questionário): "Você gostaria que o professor te corrigisse de imediato, após o seu erro?" E muitos: "Sim". E ela: "Por quê?" E eles: "Ah, porque a professora não faz isso". E eu... nossa, gente, mas eu acho que a discussão é tão mais rica do que ficar lá (corrigindo)... Às vezes, você interrompe o raciocínio da pessoa, e eu não quero isso.

Marília: E aí eu tentei ir anotando, né, aí eu fui anotando, anotando, anotando... aí, chegava e não dava tempo de corrigir. (risos) Terminava a aula, fica eu e aquelas palavras, aí eu levava elas na aula que vem, mas eu não via o mesmo resultado do que se eu tivesse colocado no quadro, fizesse o "drill" mesmo, sabe, (porque) normalmente era (erros) de pronúncia, né... E aí, na aula que vem, eu já fica assim: "Gente, mas eles não vão nem lembrar da onde que eu tirei isso". Aí, eu falava, né: "Gente, isso aqui é da aula passada, algumas palavras..." Aí, eu colocava as palavras, dividia o vocabulário, tipo, dava quatro papeizinhos pra um grupo com as palavras que... E aí eu cansei de fazer isso também! Larguei de mão, porque é muito complexo, você tem que fazer e já ir prestando atenção pra ver como é que você vai usar, que tipo de estratégia, de técnica que você vai usar pra trabalhar aquele erro. Então, é complexo. Eu achei complexo trabalhar a correção dentro do ensino crítico. Você fica entre a formação intelectual e posicionada socialmente, e a língua, e a precisão da língua, e a correção da língua, a língua. Então, tipo, é aquilo através da língua, então se a língua não tiver boa também, porque a língua é o meio, né... então, eu ficava nessa... oscilando.

Marcela: Meus alunos, quando eu dei a prova de volta, eu dei uma atividade de escrita, eles tiveram que fazer uma redação, ficaram a aula inteira fazendo "composition" e eu dei "feedback" pra eles, um por um sentou na minha cadeira e eu falei: "Olha, você errou isso, olha aqui, a prova inteirinha você esqueceu o 's' na terceira pessoa do verbo"... porque eles não fazem isso, eles pegam a prova, socam dentro do caderno e acabou, eles não vão olhar. Aí, depois eles vêm reclamar: "Uai, por que você me deu 2,5 sendo que e 'speech' valia 3,0?" Uai, você é obrigada a dar 3,0? "Você fala perfeitamente?" Eu sou professora e faço um monte de erros, não falo perfeitamente.

Marco Túlio: Eu queria fazer uma pergunta muito importante pra você, que é: Você acha que foi importante o seu contato esse semestre com o ensino crítico, pra sua formação como professora de inglês? Por quê?

Marcela: Então, eu acho que sim... que a minha postura, tanto como professora quanto como pessoa, particularmente, mudou. Eu acho, assim, que eu não vou deixar de ter essa, a imagem da professora "paty" que os alunos criaram pra mim, porque é parte da minha identidade. Mas assim, eu acho que eu reflito... eu paro pra refletir mais sobre as minhas ações em sala de aula, e é igual o pessoal falou mesmo, a Marília, o Lúcio... não tem como não levar pra casa aquilo que aconteceu dentro de sala de aula. Eu conto pra minha mãe, eu conto pro meu pai, eu divido com eles... a minha mãe era professora, foi professora a vida toda... às vezes, ela fala: "Não, isso é coisa que acontece mesmo". Então, assim, não sou só eu; eu levo pra outras pessoas junto comigo, e eu acho que eu mudei, sim. É... no dia em que a gente falou sobre preconceito e discriminação, aí eu falei de piadinha de negro, de loira, de mulher dirigir mal, porque eles riam... eu perguntei: "Por que vocês riem?" E eles: "Ah, porque é engraçado". Aí, eu falei assim: "Ah, então por que vocês não riem quando eu falo que contar uma piada... que o elefante caiu na lama?" E eles: "Ah, porque não é tão engraçado quanto você contar como que a loira morre afogada? Mata um peixe afogado", umas piadinhas assim... Aí, todo mundo riu quando o menino contou. Ou que a mulher dirige mal, "mulher no volante, perigo constante"... Então, hoje eu tenho uma postura diferente, eu não fico rindo dessas piadinhas, e evito. Então, assim,

eu acho que eu, como professora e como pessoa, mudei, sim, principalmente por estar lidando com... porque assim, se a gente está lidando com isso dentro de sala de aula, a gente tem que ser o exemplo, eu penso assim, a Marcela, outras pessoas não pensam assim, mas eu acho que a gente é o exemplo, sim, porque a gente está lá na frente... A gente faz isso, a gente se espelha nos nossos professores, a gente sempre tem alguém pra se espelhar. Então, assim, eu acho que a gente está ali na frente porque a gente já passou por todo um processo pra estar ali, então os alunos (se) veem muito em você... Eles não querem ser igual a você, mas eles notam muitas coisas que você faz, "ah, a professora ri dessas piadinhas, então eu vou ir, ela dá liberdade pra isso". Então, certas coisas, assim... tanto que eu até interferi na sua aula (Marco Túlio), aquele dia que eu assisti, então eu acho que hoje eu mudei a minha postura em relação a isso. Não mudei completamente assim... mas, como diz o aluno da Marília, o preconceito existe na gente, então cabe a gente saber o que é que a gente vai fazer ou não com ele, né?! O preconceito sempre vai existir e todo mundo sempre vai ter. Mas eu acho também que eu quebrei certos preconceitos que eu tinha durante o semestre. Aprendi um pouco a conviver mais com as diferenças... ou não... mas, pelo menos, eu parei pra pensar nelas. Às vezes, posso não ter aprendido a conviver com certas diferenças que apareceram, mas aprendi a parar e a pensar mais sobre elas, tanto como professora, dentro de sala de aula, por que aquele aluno falou isso, e às vezes você deixa passar, e aí o outro está falando, você para pra pensar. Mas eu acho que foi isso durante esse semestre.

Júnior: Então, quando eu comecei a falar, né, quando eu comecei a trabalhar, no Inglês 5, a experiência, como o Inglês 5 era mais revisão, então eu iria aproveitar pra gente revisar todas as estruturas. Então, as estruturas que eles usassem errado, a gente corrigia no quadro etc. E aí a gente começou falando sobre... imigração, que foi um tópico, né, a gente começou falando sobre imigração, vontade de ir pros Estados Unidos, outros países, um pouco de colonialismo e, à medida que os alunos iam cometendo os erros gramaticais, eu ia anotando os que eu dava conta de... e ia colocando no quadro. Só que aí tinha alguns alunos que... eu entendia o que eles estavam comunicando, mas... "no accuracy". Aí, então, depois de umas quatro aulas, eu realmente, eu entrei em colapso, e foi quando eu pensei assim: "Não, eu... não dá, eu não vou trabalhar mais com isso". Porque eu pensei assim... o Centro de Línguas não quer... o Centro de Línguas quer que eu ensine ele a ter "accuracy" etc., mas assim do jeito que está não dá, então foi aí que eu fiquei desanimado com o... (ensino crítico) porque, por mais que as discussões fluíam e eles falavam, por mais que eu mostrava o erro... Porque teve um erro também que eu percebi... você mostra o erro pra eles lá na lousa, e aí ele olha, "ah, é mesmo, teacher", mas aí depois ele fala de novo. Então, eu não sei se isso é cognitivo, se é do aluno, entendeu, se ele pega aquele erro e enfia no bolso dele... (risos) Então, eu não sei o que é que acontece, ele persiste no erro, ele não leva aquilo em consideração, ele só observa e não tenta, sabe, aquilo fazer... alguma coisa... então, foi quando eu passei pra estrutura. Só que vira e mexe surgia alguma coisa, tipo, um evento surgia, e ali desenrolava, discutia etc., e tal... Eu tive... uma coisa que eu queria registrar é que às vezes eu soube, mas outras vezes eu não soube me PORTAR. Tipo, a vontade era tanta de mostrar a realidade, entendeu, que eu dava palestra, então assim... e eu ficava... e aí depois eu ficava assim, "ai, eu não dou conta de dar aula desse jeito", entendeu, é melhor não falar... E assim, teve um dia muito interessante que eu preparei uma aula sobre "relative clauses", que a gente ia falar sobre pinturas, a aula era sobre "present continuous", agora que eu lembrei... E dessa aula a gente começou a falar sobre... e dali surgiu um evento crítico... E tudo começou por causa que os meninos falaram de uma bailarina, e aí eu perguntei se eles achavam que existia alguma bailarina negra, e aí eles começaram a falar... mas teve um contexto, que está anotado. Aí, eles começaram a falar... que era cultura, que negro não tinha a cultura de estar no balé etc., e aí eu fui dando exemplos que a gente ouve, eu falei assim: "Por que você não vê um Michael Phelps (negro) na natação, mas você vê no atletismo". Aí eles falavam assim: "Ah, é porque eles (homens negros) não dão conta de nadar..." E eu falei: "Não dão conta de nadar ou é porque em atletismo a gente treina em qualquer lugar e natação a gente precisa pagar, (precisa) de uma piscina?" Então, assim... a aula... eventos surgiam a todo momento, outros eu controlava, então assim, eu tinha que me segurar, eu tinha que controlar com algumas respostas, aí... No final do semestre, eu trabalhei... eu passei por cima da sua autoridade (Rosane), e eu trabalhei com "raça", eu não te falei... (risos) O professor de ensino crítico, ele é subversivo, não é?! Então, eu estou dentro, eu estou apoiado, ancorado. (risos) Aí, a intenção era falar um pouco sobre a Carolina Maria (de Jesus), então eu peguei um exercício pra falar dela, um texto da internet, uns vídeos, mas... não eu tempo. Porque eu fiz, pra chegar nela, eu comecei a discutir raça,

sobre quem era racista, quem não era, e assim, eu dividia, eu fiz doze perguntas, né, aí eu fui dando de três em três... (e) só conseguimos discutir seis, e assim, as outras eu tive que fazer oralmente, e assim... eles iam falando... não dava pra discutir. E a primeira, podia ter trazido... "What is race? What is racism? Have you ever seen somebody being discriminated by color? Have you ever discriminated anyone by color?" Então, era sempre assim, e partia do geral pra chegar no individual, né, porque, se a gente atacar, se ataca a pessoa, ela vai ter mecanismos de defesa, e o opressor, a pessoa que oprime, ela está sempre ancorada pela opressão dela, e ela sempre bate o pé, e o opressor que bate o pé, é muito difícil você resistir a ele, porque ele bate o pé e ele está ancorado ali, e é muito difícil, (porque) você tem que desarmar a pessoa primeiro, entendeu, pra depois você fazer a... você atacar. Então, aí... olha só o que é a questão da identidade do professor e do professor que trabalha com o evento crítico... Porque assim, eu tenho, faz parte da minha personalidade, de ser um professor engraçado. Faz parte, é um professor... minhas aulas são engraçadas, tipo, os alunos me... aparece muito, eu faço muito jogo de linguagem, um evento assim eu puxo alguma coisa que eles... A gente estava discutindo, foi um dia que a gente estava... então assim, "vocês vão fazer perguntas críticas", então assim, não era "where do you live?", essas coisas não. Aí, teve uma pergunta que era assim, aí cada um fez uma pergunta e colocou dentro de uma caixinha e essa caixinha passava e a pessoa pegava, né... aí, a pergunta era... eu fiz isso no Inglês 3 também, e a pergunta que saiu pra mim foi: "Você já beijou uma pessoa do mesmo sexo?" Aí, no nível 3, era assim: "Você já beijou uma pessoa igual a você?" Aí, eu fui e falei assim: "Não beijei, porque não existe um outro Júnior, que estuda Linguística, que estuda na UFG". Aí, a menina falou: "Mas não era essa a pergunta". E eu falei: "Pois é, mas essa era uma das respostas possíveis". (risos) Aí, no nível 5, teve uma pergunta pro menino assim: "Do you believe in God?" Aí, o menino falou que acreditava, mas não desse jeito que o povo acredita. Aí, eu falei: "Eu também, gente, eu acredito em Deus, mas não que Deus está influenciando tudo, tipo, venta lá fora, é Deus que está ventando; a folha cai da árvore, é Deus que está falando pra aquela folha cair. Não! Existe uma força gravitacional tal que faz com que ela caia etc., tipo, o ventilador está rodando, não é Deus que quer que ele roda, existe uma força TAL, o Newton etc., eletricidade, tal..." Aí, eu fiz assim: (ele caiu no chão) "Eu caí, mas não foi Deus que quis que eu caísse da cadeira, então Deus não pode influenciar a gente, e não sei o que..." Então, eu tenho essa natureza engraçada de lidar. Então, numa parte do racismo, eu coloquei racismo e coloquei uma questão que era assim: "What do you think of the expressions below?" E era assim: "Sabe quando negro é gente? Quando bate na porta do banheiro e ele fala: 'tem gente!'" Aí, eu coloquei essas expressões tipo "negro preto", aí eu coloquei "já passou do meio-dia, por isso que está dando rata"... só que aí, como isso ia demorar muito pra eles discutirem e isso ia gerar muito tempo, o que é que eu fiz? Eu li em voz (alta), eu li na sala, mas eu li nessa situação que eu fiz (aqui). Eu estava sentado. Aí, quando eu li (a primeira), todo mundo riu. Aí, eu falei: "Mas não tem graça. A piada não tem graça, porque é na piada que, quando você ri, que você mostra o seu racismo, é ali que você é capturado". Aí, o aluno falou assim: "Mas teacher, não temo como... VOCÊ ler essa piada e a gente não rir". Por causa do professor engraçado. Mas e aí, o professor crítico tem que ser sério sempre? Porque, no momento que eu fazia graça, não era... eu não estava brincando com raça ou com nenhuma outra coisa. E outra coisa: "Será que eles não iriam rir mesmo se eu não fosse um professor (engraçado)... tipo, o Marco Túlio, sério?" Então, a questão é... o que eu tiro disso tudo.. eu tenho muita vontade ainda de trabalhar com o ensino crítico, mas eu ainda não consigo trabalhar o ensino crítico com níveis iniciantes, é uma questão minha, eu não dou conta. Então, assim, eu tive muita dificuldade pra me controlar, pra controlar a minha fala, entendeu, controlar a minha fala, e como trabalhar correção e o tópico gramatical dentro de sala de aula, entendeu? Então, hoje eu tenho ideia, por exemplo, se eu for trabalhar passado, como que eu posso criar uma estrutura pra eles trabalharem com aquilo criticamente, entendeu, eu consigo pensar nisso. E eu acho assim, que a minha ideia, que eu tinha do que é o ensino crítico, é um ensino que altera a realidade, mas ele não altera a realidade somente para o aluno. É um ensino que reinventa uma realidade nova... eu não sei eu posso falar isso, mas a função do ensino crítico é inventar, criar, inventar uma realidade nova, tanto pro aluno quanto pro professor, os dois conseguem produzir isso. Só que uma coisa que eu senti falta, no meu caso, e que eu acho que a gente deveria pensar é a questão de como o trabalho (com o ensino) crítico e como a gente se posicionar, assim, criticamente, porque, no meu caso, faltou algumas leituras ainda, que a gente precisa ter umas leituras das questões sociais mesmo. Se a gente for falar de raça, a gente tem que ler um pouco sobre raça, se a gente vai de gênero,

tem que ler (sobre gênero)... Eu entendo que a teoria do Paulo Freire fala que todo mundo tem conhecimento, e assim a gente pode dar uma aula crítica sem a gente ter essa leitura. Só a gente precisa ter um embasamento pra gente falar, porque uma coisa que eu aprendi com a minha monografia foi... o efeito dos nossos atos (de fala). Eu sei que a gente não dá conta de controlar, mas às vezes a gente produz coisas muito perigosas com os nossos atos (de fala), então a gente tem sempre que estar controlando. Então, às vezes, a gente quer trabalhar criticamente o racismo e reforça ele mais, o que é possível. Então, a gente reforça, porque assim... Então, no meu caso, faltou mais leitura sobre o racismo, sobre raça, entendeu, então assim, a gente tem que ler isso mesmo. Então, ler mais... eu acho que o grupo precisa mais, então eu senti que faltou, no meu caso. Aí, eu não sei agora também se eu dou conta de não trabalhar o ensino crítico, assim, porque como altera a realidade, eu não sei se eu dou conta de dar uma aula sem ser ensino crítico. Não que eu vou preparar uma aula de... e daí, se acontecer um evento (crítico), claro que eu vou reagir com o evento, entendeu? Eu vou abaixar a cabeça? Eu acho assim, que pode ser qualquer nível que o meu plano vai sair do rumo na hora. Eu acho que não (dou) conta de ficar mais (imune). Eu acho que alterou a minha identidade de professor. Minha identidade não é mais aquela mais centrada no livro e aquilo ali, ou que eu ouvia uma piadinha de homofobia e ficava quieto porque eu tinha que ensinar o tópico, sabe? Isso não me silencia mais. Eu não sou silenciado mais por isso. Então, essa experiência como ensino crítico me deu voz, assim, ela me deu voz pra isso... Mas assim, eu acho que ficar quieto eu não dou conta mais. Por que o ensino crítico não pode ter técnica? Por que nós não podemos criar um ensino crítico novo? Outra coisa que está muito segmentado aqui é o foco do ensino crítico no Centro de Línguas, que é uma coisa que a gente deveria pensar em mudar, tipo, raça, sexualidade. Principalmente você (Marco Túlio)... mas o ensino crítico não é... você pode trabalhar o ensino crítico, tipo, globalização na África, sei lá o que...
Marco Túlio: Mas eu faço isso.
Júnior: Eu sei, Marco Túlio, mas é a imagem que você passa.
Marco Túlio: Mas é porque na teoria... o Pennycook fala das minorias, ele fala é disso, a teoria de ensino crítico...
Júnior: Porque talvez a pessoa não quer trabalhar com raça, ela não tem interesse... O meu aluno falou assim, o evento do cachorro, que eu tenho que contar, né... a questão do sexismo... Aí, no final do semestre, gerou uma coisa lá de preconceito, aí os meninos: "Ah, o sexismo". E o menino: "Ah, não, eu não aguento mais sexismo, e a gente falou sobre sexismo na sala". Por mais que eles tivessem um saco de ter discutido tanto sobre sexismo, eu tenho certeza que o efeito que eu esperava foi produzido, porque eles podem não aguentar ouvir falar sobre sexismo, mas eles nunca mais vão esquecer que eles são sexistas. Outra coisa é que eu perguntei o aluno como ele se identificava, se era negro, branco etc., aí ele falou: "How can I say 'cachorro vira-lata' em inglês?" Aí, eu fiz de conta que não ouvi. Aí, ele falou: "How can I say 'cachorro vira-lata'?" Aí, eu falei: "Ah, não sei como é que fala". Aí, ele falou assim, como é que é... "underdog", ele foi no dicionário. Aí, eu falei assim, "não sei", e os meninos olharam assim pra ele, né, e ele falou assim: "Não, porque eu sou vira-lata, porque eu não sou branco e eu não sou negro", então ele é pardo, e isso pro IBGE é negro. Aí, tá, né... e eu falei assim: "Vira-lata?" Aí... ah, eu fiquei tão abalado que eu nem quis dar moral, eu preferi, sabe, passar por cima. Aí, chegou no outro dia e ele falou assim, o povo estava falando "ah, eu sou branco..." e ele: "I am underdog". Aí, todo mundo entendeu, né? Aí, eu fui e falei assim, eu não aguentei... (risos) Nessa hora, eu não aguentei... Aí, ele estava assim e eu falei diretamente: "Pois é, você fala isso, você acabou de mostrar o seu preconceito". Aí, ele: "É, mas eu não quis fazer..." E eu: "Pois é, mas você fez! Porque você falando isso, você mostrou que você é racista! Porque olha só, você comparou uma pessoa com um animal, então assim, todo mundo que se assemelhar a você, você está chamando de vira-lata também, e isso é uma forma de preconceito". Aí, ele foi e ficou assim... mudo, né? (risos) Como que não fica? Mas eu não dei conta, sabe? Eu tentei pular, mas...
Marco Túlio: Primeiro, eu tenho que falar que o ensino crítico tem perpassado a minha vida particular. Então, assim, se eu pego essa possibilidade pra mim, e que hoje eu defendo, eu sei que é um sentimento cada vez maior, vívido... Então, assim, eu, como pessoa, tenho sofrido uma transformação muito grande. Está ali uma pessoa que pode relatar um fato que tivemos na escada, um evento crítico que tivemos uma vez na escada da xerox, que eu falei que eu não tinha coragem de abraçar um amigo efeminado, o Erik, eu falava... Rosane, eu achava um absurdo o Erik estar na Licenciatura Indígena. Quando ele entrou, eu pensava: "Gente, mas como os povos indígenas vão lidar com essa questão?"

Porque ele (o Erik) é muito afeminado, aquela coisa... e eu não tinha coragem, eu abraçava todo mundo e não abraçava ele, sabe, e isso me dói tanto vendo agora. Mas assim, me dói, mas, ao mesmo tempo, eu me sinto muito feliz de ter superado. Então, isso, depois que eu passei a lidar com esses assuntos, eu passei a tomar essas dores como se fossem minhas, e eu passei por esse processo de reflexão muito grande, e hoje eu não tenho esse discurso, e eu falo pras pessoas o que o Júnior falou pra mim, sabe, e não está sendo máscara, não está sendo máscara... (porque) eu me sinto bem com isso, sabe? Então, assim, eu acho que lidar com essas aulas, a primeira coisa que eu tenho que falar é isso, que eu, como pessoa, tenho passado por um processo de reflexão muito grande.
Marcela: Deixa eu te fazer uma pergunta... Você leva isso aqui pra sua vida, pra fora da Faculdade? Eu pergunto porque eu também levei, assim... Quando que eu ia chamar pra minha casa os (meus) amigos que são homossexuais? Quando que a minha mãe ia gostar de um amigo homossexual (meu)? Direto a minha mãe pergunta: "E o Júnior?" E todo mundo sabe que os meninos são homossexuais, então eu levei isso pra dentro da minha casa. Então, eu estou te perguntando porque eu também acabei levando isso um pouco pra minha casa. Hoje, as pessoas na minha casa, eu não vou falar que elas não têm preconceito, mas elas são menos preconceituosas. E as pessoas que eu convivo, por exemplo, se eu arranjo um namoradinho, eu sempre falo: "Meus melhores amigos são homossexuais e se quiser conviver comigo tem que... eles". Por isso que eu estou te perguntando, porque eu também mudei muito com... (o ensino crítico).
Júnior: O problema do ensino crítico é isso, porque é muito difícil é isso, porque você encontra muita resistência, tipo, (gente) que discorda demais. Eu tive eventos assim com o meu namorado. Teve um dia que ele falou pra mim: "Tudo pra você é racismo. Tudo pra você tem preconceito" Ele é negro. Porque foi assim, a gente estava lá no Franz Café, vocês conhecem? Aí, estava na mesa e eu falei assim: "Olha, só tem nós dois de negros aqui". Aí, ele falou assim: "Não, só nós dois, não, tem aquele ali". Aí, eu falei: "Quem? O garçom?" Aí, ele olhou, porque a gente estava na mesa com uns amigos dele, aí ele olhou: "Ah, mas vem negros aqui". Aí, eu falei: "Pode até vir, mas olha quantos negros tem aqui". Aí, depois ele foi e falou assim: "Ah, isso te incomoda..." E eu falei: "Me incomoda mesmo". Aí, ele falou... mas é um efeito da reflexão... quando a gente vai bater de frente, a resistência é o primeiro efeito... (ele) resiste, que nem o Marco Túlio fez, mas depois pensa. Então, se a pessoa está resistindo, pode ter certeza que ela vai pensar depois.
Marco Túlio: Respondendo a sua pergunta (Marcela), eu levo, sim. Levo até demais, eu acho, no sentido até de... mas lá em casa, o tópico que pega mais é o sexismo, porque a minha mãe sofre muito com isso, a minha irmã é criada da mesma forma, então eu tento fazer isso, eu já até fiquei de mal do meu pai um tempo por causa disso, que eu falei: "Agora chega!" Lembra que eu até contei em sala? Falando da exposição, né... Mas aí eu peguei e contei, sabe, porque é isso que eu tenho procurado muito fazer, minha mãe sabe que a minha sala de aula é um espaço de problematização de todos esses temas, ela sabe que eu sou por essas minorias, entendeu? Então, eu tento levar e discutir essas coisas mesmo, até mesmo com o meu pai, que é muitíssimo (racista), tanto é que eu vou encontrar com as pessoas e ele fala: "Ah não, meu filho, olha lá... só preto!?" Desse jeito, Rosane! Desse jeito!
Marcela: Minha mãe fala que, se eu quiser matar ela de desgosto, é me ver namorando um negro. Ela diz que prefere morrer do que...
Marco Túlio: Mas a questão é que meu pai, ele tem 54 anos... não é que ele esteja fossilizado, eu não acredito nisso. Mas gente, é mais de meio século de uma criação racista, porque o pai dele foi, o tipo por quem ele foi criado foi, então é muita coisa... tanto que, pra ele, aquele comportamento é o comportamento natural, a prática naturalizada está refletida no meu pai, tanto é que eu vou tentar discutir com ele e ele me silencia, e fala assim: "Nossa, meu filho, você faz faculdade e falando uma coisa dessas?!" Tem base?! ELE é o certo. Como se fosse assim: "Você que está estudando não sabe que negro foi feito pra dar pra trás?" E aí, como que faz? Ele já é meu pai e já vem com esses mais de 50 anos dessa criação que pra ele é a correta, e aí como que eu lido com isso? Eu discuto com ele, mas chega aquele momento que eu não posso mais ir, porque é hierárquico, entendeu? Mas eu tenho procurado, sim (levar os temas críticos pra minha vida pessoal).
Marcela: Eu levo também aos poucos pra minha causa, e eu sinto que surte efeitos. Mas não é aquele efeito instantâneo...
Marco Túlio: E aí, passando pro segundo tópico... comentando as questões... eu acho que dentro de todas as nossas reflexões desse semestre, um tópico que saltou aos olhos foi o tempo pra preparar as

aulas, que todo mundo comentou, que é muito mais difícil, e realmente é. Eu sofro muito com isso... montei aquela apostila... não é método, não... (risos)... mas olha o que aconteceu: aquela apostila foi toda subvertida (por mim). Não (segui), fiz coisas novas, ontem à noite mesmo... eu fiquei até 1h30, baixou um trem e me veio umas ideias, e eu já fiz o cronograma pro Inglês 8, entendeu? Nós vamos trabalhar o conto "O Curioso Caso de Benjamin Button", e eu estava olhando... nós vamos trabalhar com os princípios da Revolução Francesa, e eu vou dividir a turma em grupos e cada grupo vai ficar responsável por um filme da Trilogia das Cores, e depois vão discutir como a liberdade, a igualdade e a fraternidade operam hoje no mundo. Mas assim, isso dá trabalho demais... eu já baixei um monte de textos sobre a Revolução Francesa que eu vou ler pra dar essas aulas, entendeu? Fui dar aula de Arte, Frida Kahlo... mergulhei de cabeça no Surrealismo, no que é a Arte... então leva tempo demais! O povo fala: "Marco Túlio, o que você está arrumando nas Ciências Sociais? Você está tendo um caso lá?" E eu falo: "Não!" É que agora eu encontrei a professora Eliza lá, e ela está me ajudando com textos, essas coisas, entendeu? Então, eu vou atrás do pessoal que lida mais diretamente com essas questões, então é tempo mesmo! Mas eu tenho tempo pra preparar? Não! Mas eu faço esse tempo acontecer. Então, eu queria ressaltar assim, que é uma coisa que, no meu caso, demanda tempo... E aí depois vem o segundo tópico, que é a frustração da falta de mudança imediata (dos alunos). No começo do grupo da Janice (professora da Faculdade de Letras), eu mandei uma mensagem com (várias) páginas falando sobre um aluno que disse que não se importa com os outros mesmo não, que ele está estudando pra ele, não é pros outros não... que ele vai fazer parte da elite e que se foda o resto, e eu falei "gente..." Eu quero bater? Eu quero me matar! Eu falo assim: "O que é que eu estou fazendo aqui, gente?" É a tal da resposta imediata que a Carla fala, que o Lúcio falou... Mas aí, depois das discussões do grupo, e eu vinha já amadurecendo essa ideia e considerando que o aluno não vem pra sala de aula desprovido de tudo, o que ele (esse aluno) falou é reflexo do que ele vive, né, e é isso que eu tenho que buscar nele. Então, essa questão (da mudança) é gradativa. E aí a Rosane, a Janice, o Júnior, acho que a Marília falaram: "Mas Marco Túlio, a resistência não é uma forma de reflexão? Porque, se ele realmente não se importasse com isso, ele nem falava. Por que ele vai falar, se não interessa?"

Marcela: Uma vez a Daiana escreveu no meu TCC: "Mas aquele que discorda do ensino crítico não está sendo crítico também?" Porque ela disse que eu escrevi com um tom muito religioso, jogando confete em cima do ensino crítico. E aí ela perguntou: "Mas quem é contra, quem não gosta dessa metodologia, não está sendo crítico também?"

Marco Túlio: Não, eu acho que (essa pessoa) está sendo crítica numa circunstância, porque ser crítico, em educação, se a gente for pegar por paradigma, porque crítico... olha só... não sei se a senhora (Rosane) vai concordar... mas pegando toda a teoria crítica lá, depois que a gente começou, eu fui ler Habermas, Horkheimer, por sinal... muito difícil... mas todos eles, é impressionante, para definir "criticidade" perpassa "sociedade", então foi um ponto em comum que eu achei. Então, se alguém diz que quer "accuracy" mesmo, "ah, eu quero é trabalhar estrutura", ele está sendo crítico numa perspectiva de reflexão docente (sobre a prática), mas ele não está sendo crítico numa perspectiva de educação, porque ele não liga sociedade, movimento social e transformação da realidade em nenhum instância. Então, eu acho que ele não está sendo... não no sentido de educação, no sentido de ensinar criticamente eu acho que ele não está sendo, entendeu?

Marcela: Porque a Daiana disse que meu tom estava muito religioso, que só o ensino crítico pode salvar...

Marco Túlio: Essa fase eu também já passei (essa fase panfletária)... Então, eu queria comentar sobre dois alunos, um era esse, o Armando, do Inglês 5, que passou o semestre todo resistindo a tudo, então acabou assim, que os alunos tinham raiva dele, mas acabou que, no final, ele estava sendo... o fantoche da turma, e os alunos começaram a ver nele a imagem daquele, tipo assim, que só diz que discorda pra colocar fogo. Mas ele tem muito essa dificuldade... E, no dia do "feedback", a prova oral era... eles tinham que falar sobre o semestre, e ele falou: "Olha, eu gostei demais, eu quero discutir, eu só quero falar disso agora, eu quero falar, aprendi inglês demais, só que teve uma coisa que eu achei ruim, teacher, foi que ninguém concordou comigo o semestre inteiro: que ninguém concordou com o que eu falei". (risos) Aí, eu falei: "Mas não tem que concordar. Eu não estou aqui pra você concordar comigo não. Eu estou aqui pra te oportunizar um momento de reflexão, é isso. Se você está me dizendo que pensou e que cresceu como aprendiz de língua, "that's it". Agora, você vai ler isso pro seu

desenvolvimento pessoal, se você achar que é necessário". Mas, quero dizer... eu não falaria isso antes, porque eu queria o resultado AGORA. Eu queria que o aluno dissesse: "Eu sou racista, mas a partir de hoje e vou tentar..." E isso não vai acontecer! A mudança, ela é muito gradativa. E outra: a mudança acontece se eu quiser. Eu só passei a ver as coisas diferente porque eu quis mudar, eu vi que eu precisava, entendeu? Teve a aluna Ana, também, do Inglês 5, que ela... eu passei os filmes, e essa menina, foi muito interessante o caso dela, porque ela se descobriu mulher e branca nesse semestre. E ela até falou isso no e-mail (que ela enviou), porque ela mandou um e-mail... o grupo dela ficou responsável por discutir o filme "Meninos Não Choram", porque na verdade é um filme forte, um filme extremamente forte, que discute a crise da identidade de gênero, a questão da mulher, porque, no final, quando eles a estupram, eles fazem aquilo tudo porque ela é mulher, e (a estupram) de todas as formas possíveis, e, se ela fosse homem, isso não aconteceria. Então, quer dizer, a intolerância está ali... e isso é uma coisa minha agora, de acordo com essas coisas que a gente vem discutindo, porque aí eu concordo com o Lúcio, porque, se as pessoas pudessem, e isso não fosse ilegal, era isso que as pessoas faziam, entenderam? Era acabar, dizimar o que é diferente, o que causa espanto... Então, o filme chocou ela demais (a aluna Ana), e ela mandou um e-mail falando assim: "Professor, eu acho que você está certo em falar desses temas, como professor, eu acho que você TEM que falar, mas é de mim, eu não posso... eu vi aquela cena de estupro e fiquei sem dormir duas noites, e eu acho que eu não preciso ver aquela cena pra ser uma pessoa melhor. Mas você está certo, eu acho que você tem que fazer, mas eu escolho não participar da discussão do filme por isso". E daí eu pensei: "E aí?" Eu até dialoguei com ela por e-mail, até mostrei pra Rosane a nossa conversa... que ela podia trocar de filme, que realmente... mas que eu não concordava com ela, porque eu, por exemplo, acredito que... não sei se no caso dela, mas, no meu caso, eu preciso ver essas coisas pra me despertar, entendeu, e eu acredito que outras pessoas sejam assim também, como, sem ver, foi o dela. Porque, a partir do momento em que ela viu o filme, aí depois na próxima aula ela veio falando sobre a discriminação como mulher que ela sofre no curso de Física (UFG), que é um instituo predominantemente masculino e dizem que é muito sexista, agora não sei até aonde... e aí ela falou que sofre muito, e ela estuda assim, oh... (sinal de intensidade) Eu vou dormir quase 2h00 e ela está lá, ocupada no "Googletalk", porque ela diz que precisa estudar o dobro pra mostrar o que ela é capaz de fazer. E aí ela tomou essa causa da mulher, do gênero, como dela. Só que aí ela já é muito resistente no sentido assim, é... "Essas causas... Por que você e a Renata (outra aluna da turma) ficaram me questionando quando eu falei que a minha melhor amiga era negra e que eu não era racista?" Aí, ela me colocou na parede. Teve uma aula sobre racismo que ela falou assim: "Eu não sou racista, não, eu vejo uma pessoa, eu não vejo cor, eu não vejo nada, só que... pra você ver, a minha melhor amiga é negra". Aí, aquelas práticas, né, aquelas práticas naturalizadas, que todo mundo acha que tudo é normal, e acaba que é mesmo, e ESSE é o PROBLEMA. Quer dizer, "apesar de ela se negra, ela é minha melhor amiga". E aí ela falou que não e questionou por que eu e a Renata questionamos ela. E o Armando falou: "Pior, teacher..." Aí, eu dei a explicação, falei da prática naturalizada, e o Armando: "Mas por que só vocês dois (perceberam isso)?" E eu falei: "Mas meu querido, exatamente por isso, porque o normal é isso, é não ver nada de anormal nisso, você entendeu agora?" E é aí que reside o perigo. E aí ela (a aluna Ana) continuou falando e, não sei por que cargas d´água, nós chegamos na questão da Parada Gay lá de São Paulo, e ai veio o "participar ou não" da Parada. E aí ela falou que não participava, não, que ela não tem tempo, que ela ajuda na medida do possível, que aquela discussão (em sala de aula) é uma demagogia, que a gente tem é que fazer, é ação, como ela faz nos finais de semana, fazer sopão pros pobres, que não têm onde comer, que isso ela está fazendo, mas que discutir, isso é uma demagogia, que a gente não faz nada. Mas aí eu falei pra ela: "Mas você acha que as ações partem de onde? A linguagem é o quê? Você fala pra quê? Você acha que as mulheres começaram com o movimento feminista do nada? A queda do Muro de Berlim, o povo foi lá e pá? Gente, tudo é um processo dessa discussão por trás e só o fato da nossa sala de aula abarcar essas questões, isso é uma forma de ação, porque eu aposto que (você) conversa sobre isso com outras pessoas. Ou não?" Então, essa é uma questão. Então agora... vem uma hora fatal... Mas é aí que vem a questão: A gente muda o que na sala de aula?

Marília: Mas Marco, na boa... isso pra mim é mínimo na sala de aula, porque sempre vai ter aqueles que repetem o que você falar, que concordam só pra te agradar, e tem outros que vão, sentam e ficam lá fazendo suas atividades... Então, você tem gente de todo jeito, de todo jeito, sabe? Se eu for parar pra ficar pensando nisso, eu estou ali agindo contra a teoria que me sustenta, que é como é que eu lido

com a diferença. Tem gente de todo jeito na sala, tem gente que está lá realmente refletindo, tem gente que está refletindo com clareza, está sendo honesto com a reflexão, e tem gente que não está. Mas eu acho que a gente tem que parar de ficar preocupado com o resultado, assim, com um resultado que ultrapassa aquilo que você, como professor, se propõe. Tipo, se ficar parando pra pensar se o cara lá na minha aula parou de bater na mulher ou não... eu não vou mais conseguir dar aula daqui a pouco. Então, eu acho que você tem que preparar a sua aula, ir lá, dar a sua aula, ficar atento, sim, às opiniões trazem, mas sem extravasar essa vontade... porque essa vontade nossa de resultado é capitalista! (risos) É resultado disso: a gente tem que ter resultado. Nossos questionários são o que mais? São resultados. Mas não há certezas. Há apenas riscos.

Marco Túlio: Essa é uma coisa que eu tinha muito, Marília, mas hoje eu estou tendo consciência de que essa mudança não me cabe verificar, porque ela foge ao nosso controle. Então, como que eu vou me sentir responsável pelas ações (dos meus alunos) lá fora? (Não dá!) E aí teve... teve um aluno no Inglês 8 que começou (o semestre) dizendo que não gostou e terminou dizendo que não gostou MESMO, e todo mundo fala que gostou e ele fala que não (gostou). E ele falou: "Eu não gostei mesmo, pra mim foi desmotivador..." Ele colocou como se não tivesse aprendido NADA. Aí, eu falei assim: "Olha, eu respeito a sua opinião, mas assim, só por curiosidade, você não aprendeu nada mesmo, NADA?" Aí, ele falou assim: "Olha, eu tenho que confessar que eu parei pra pensar em coisas que eu nunca tinha parado pra pensar antes, mas isso não quer dizer que eu tenha gostado disso, mas devo confessar que eu passei a pensar nessas coisas..." Tanto que ele trouxe muitos exemplos... ele foi um dos que falou assim, a gente discutindo sobre papeis sexuais, e ele falou: "Pois é, teacher, e hoje eu estava sentado lá no ônibus, e um menininho pequenininho ficou lá me olhando e comentando com a mãe sobre como eu estava sentado, que era jeito de mulher cruzar as pernas". E ele discutiu isso, "está vendo, a criança... já está formada, já está dentro da norma, e ela observa pra controlar", e ele fazendo todas as intervenções. Então, ele participou muito, dentro do que eu propunha, mas eu fiquei vendo assim... no Inglês 6 (como aluno da graduação), eu tive uma experiência que não foi boa, então pra mim era muito frustrante, eu não gostava, mas já que era a proposta, eu não precisava gostar, mas já que era o caminho que eu tinha ali pra aprender, era um momento de gramática forçada, então eu vou aproveitar o momento pra aprender gramática agora. E eu vi essa postura minha... ele (o aluno do Inglês 8) teve essa postura também, que, mesmo não gostando, ele se deu pra aula, dentro do que foi proposto, ele... ele... E eu quero encerrar dizendo que o que mais deixa a gente pensativo, na questão do ensino crítico, pelo menos eu, é que eu sofro muito com isso... é um sofrimento que não acaba mais, é coisa que eu levo, que eu sonho à noite, entendeu... Eu estou cansado, eu estou no chão, mas não é por causa da sala de aula, de correção, mas é por causa desse meu envolvimento, que chega a ser pessoal, com essas causas. Eu até falei pra Rosane que eu estou passando da fase crítica pra militante, e eu não sei se isso é bom. É porque a gente se envolve muito.

Rosane: Você tem que estar em um grupo social, porque só assim você vai conseguir transformação.

Marco Túlio: Então, quer dizer, é a mesma questão do panfletário, é falar com vontade... qual é o problema de falar com vontade? No Simpósio Vozes Plurais, a professora Azeredo falou que a gente acaba tendo um tom panfletário, às vezes, porque, como professores, e quando você vai falar dessas questões como militante, você está muito bem posicionado, a gente está falando de um lugar. Então, quando eu falo, eu falo de um lugar e ele está muito claro pra mim. Então, quando eu falo pro meu aluno e pergunto pra ele, eu quero falar assim: "Olha, eu estou falando daqui. E você, fala de onde?" Então, eu cobro um posicionamento dele e dela, e é onde isso acaba, às vezes, entrando em conflito, porque ele não sabe a posição dele. De repente, como aconteceu com a Ana, ela descobre a posição dela agora, em sala de aula, e aí que ela vai ter voz pra falar com outra pessoa, que não sou eu, sobre isso.

Marília: Eu acho que a militância tem um espaço, sabe, pra atuação dela, e eu, Marília, não acho que a sala de aula seja um lugar pra postura MILITANTE, mas sim a postura de crítica social, de problematização, da abertura do espaço dialógico... um lugar em que as pessoas possam dizer o que pensam... já é um ganho. Mas sem deixar com que os temas críticos sejam trivializados, como o Pennycook aponta, porque também aí você debanda pra outro lado, que é de, "ah, eu quero falar..."

Marco Túlio: Olha só, tem alunos ali que nunca discutiram sobre gênero e sexualidade, então só o fato de eles terem tido a oportunidade já é algo produtivo.

Marília: Eu sempre penso que a minha aula gere um coletivo que chegue a um comum. Mas é preciso ter um ponto comum, senão vira um "talk-show".
Marco Túlio: E é por todas essas dificuldades que eu acho que é impossível rotular o ensino crítico. É difícil lidar com isso, e que é por essa dificuldade, por toda essa heterogeneidade contextual, é que é impossível rotular o ensino crítico. O ensino crítico é contextual.

Anexo I: Resumo e Sumário do TCC da professora-participante Marília.

RESUMO

O presente estudo de caso tem por objetivo investigar as implicações do uso da abordagem crítica no ensino de língua inglesa. Apontamos como a abordagem crítica se estabeleceu no Brasil em meio às demais abordagens existentes através dos estudos de Paulo Freire, e também como esta abordagem vem ganhando espaço no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Participaram deste estudo dezesseis alunos que cursavam o segundo nível do curso de inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Utilizamos quatro instrumentos de pesquisa: gravação das aulas em vídeo, diário de pesquisa, produções escritas dos alunos e um questionário final.

Adotamos, como eixo orientador deste estudo, as teorias que tratam do aspecto político do ensino de línguas estrangeiras, em nosso caso mais especificamente do ensino da língua inglesa. Autores como Rajagopalan, Pennycook e Moita Lopes, bem como as diversas leis que regem o ensino regular de línguas em nosso país têm apontado a importância de um enfoque político e social no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com bases nesses pressupostos, demonstramos, através da análise de dados, que o uso da abordagem crítica promove a abertura de espaços dialógicos nos quais os alunos refletem sobre temas relacionados ao cotidiano e constroem, em língua inglesa, suas opiniões e posicionamentos em relação às práticas hegemônicas presentes na sociedade.

Acreditamos que, a partir da compreensão das práticas sociais que fundamentam os processos de exclusão sociais, os alunos estabelecem suas próprias reflexões e se tornam participantes mais ativos, não só na sala de aula, mas também na sociedade como um todo.

Palavras-chaves: Língua inglesa. Ensino. Abordagem crítica.

SUMÁRIO

Resumo 7
Abstract 8
Lista de tabelas, figuras e quadros 9

Introdução 11

Capítulo 1 – O ensino de línguas no Brasil e as abordagens comunicativa e crítica 17
1.1 – Histórico do ensino de línguas no Brasil: da colônia aos dias atuais..... 17
1.2 – As abordagens tradicional, comunicativa e crítica..... 20
1.2.1 – Panorama da abordagem tradicional e comunicativa 21
1.2.2 – A abordagem crítica 27
1.2.3 – Reflexões sobre a abordagem comunicativa e a abordagem crítica 32

Capítulo 2 – Metodologia 36
2.1 – O tipo de pesquisa 37
2.2 – O contexto, os participantes e o período da pesquisa 38
2.3 – Os instrumentos de coleta de dados 39

Capítulo 3 – Análise dos dados 41
3.1 – O conteúdo programático 42
3.2 – As produções escritas dos alunos 55
3.3 – O questionário final 63

3.3.1 – As expectativas dos alunos e o processo de aprendizagem 63
3.3.2 – A abordagem crítica na percepção dos alunos 67
3.3.2.1 – Os aspectos positivos da abordagem crítica 67
3.3.2.2 – Os aspectos negativos da abordagem crítica 70

À guisa de conclusão 73

Referências 77

Anexos 80
Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido 81
Anexo B: Mostra do diário de pesquisa 82
Anexo C: Transcrição de parte de uma aula 83
Anexo D: Questionário final 84
Anexo E: Imagem da primeira atividade sugerida pelo livro didático 85

Anexo J: Atividades trabalhadas pelos/as professores/as-participantes

Atividade 1: Texto sobre "Racismo" trabalhado por Marcela.

CONCEPTUALIZING PREJUDICE AND RACISM

1. Difference between racism and prejudice

Prejudice refers to prejudgment: making a decision before becoming aware of the relevant facts of a case or event. The word has commonly been used in certain restricted contexts, particularly in the expression 'racial prejudice'. Initially this referred to making a judgment about a person based on their race, before receiving information relevant to the particular issue on which a judgment was being made; it came, however, to be widely used to refer to any hostile attitude towards people based on their race. Subsequently the word has come to be widely so interpreted in this way in contexts other than those relating to race. The meaning now is frequently "any unreasonable attitude that is unusually resistant to rational influence". Race, gender, ethnic, sexual identity, age, and religion have a history of inciting prejudicial behavior.

According to the Oxford English Dictionary, **Racism** is a belief or ideology that all members of each race possess characteristics or abilities specific to that race, especially to distinguish it as being either superior or inferior to another race or races. The Merriam-Webster's Dictionary defines racism as a belief that race is the primary determinant of human traits and capacities and that racial differences produce an inherent superiority of a particular race. The *Macquarie Dictionary* defines racism as: "the belief that human races have distinctive characteristics which determine their respective cultures, usually involving the idea that one's own race is superior and has the right to rule or dominate others.

2. The concept of race and ethnicity

An **ethnic group** or **ethnicity** is a group of human beings whose members identify with each other, usually on the basis of a presumed common genealogy or ancestry. Ethnic identity is also marked by the recognition from others of a group's distinctiveness and by common cultural, linguistic, religious, behavioral or biological traits.

According to the international meeting on the Challenges of Measuring an Ethnic World (1992), "Ethnicity is a fundamental factor in human life: it is a phenomenon inherent in human experience". Members of an ethnic group, on the whole, claim cultural continuities over time, although historians and cultural anthropologists have documented that many of the values, practices, and norms that imply continuity with the past are recent inventions.

The term **race**, on the other hand, refers to the concept of dividing people into populations or groups on the basis of various sets of characteristics. The most widely used human racial categories are based on visible traits (especially skin color, cranial or facial features and hair texture), and self-identification.

Conceptions of race, as well as specific ways of grouping races, vary by culture and over time, and are often controversial for scientific as well as social and political reasons. The controversy ultimately revolves around whether or not races are natural types or socially constructed, and the degree to which observed differences in ability and achievement, categorized on the basis of race, are a product of inherited (i.e. genetic) traits or environmental, social and cultural factors.

2.2 An association between race and ethnicity

Ethnicity and race are related concepts in that both are usually defined in terms of shared genealogy. Often, ethnicity also connotes shared cultural, linguistic, behavioral or

religious traits. For example, when we call oneself Jewish or Arab we invoke a clutch of linguistic, religious, cultural and racial features that are held to be common within each ethnic category.

Race, by contrast, refers to "some concentrations, as relative to frequency and distribution, of hereditary particles and physical characters, which appear, fluctuate, and often disappear in the course of time by reason of geographic and/or cultural isolation." In 1950, the UNESCO statement *The Race Question*, signed by some of the internationally renowned scholars of the time (including Ashley Montagu, Claude Lévi-Strauss, Gunnar Myrdal, Julian Huxley, etc.), suggested that: "National, religious, geographic, linguistic and cultural groups do not necessarily coincide with racial groups; the cultural traits of such groups have no demonstrated genetic connection with racial traits. However, serious errors of this kind are habitually committed when the term 'race' is used in popular parlance, it would be better when speaking of human races to drop the term 'race' altogether and speak of 'ethnic groups'."

3. The three main levels of racism

Racism exists at three main levels: individual, institutional and cultural.

Individual racism takes the form of individual attitudes, beliefs, values and behaviors. Racial prejudice, bigotry, belittling and jealousy are examples of racist attitudes. Examples of racist beliefs are racial stereotypes, the belief that some races are better than others and even the belief that people can be classified according to race in the first place. Violence, name-calling and discrimination in hiring are examples of racist behavior.

Institutional or systemic racism takes the form of the practices, customs, rules and standards of organizations, including governments that unnecessarily disadvantage people because of their race, color or ethnicity. They do not always involve differences in treatment. Educational requirements that are not related to actual job duties are an example of this kind of racism.

Cultural racism is the cultural values and standards that disadvantage people because of their race, color or ethnicity. Examples are cultural expectations as to the race of a company president and the cultural standard for what a beautiful, trustworthy or competent person looks like.

4. What is stereotype? What is discrimination?

Stereotype means "set image". When applied to people, stereotyping refers to forming an instant or fixed picture of a group of people, usually based on false or incomplete information. Stereotypes ignore the fact that no two human beings are identical. Stereotypes are often negative.

Discrimination is anything that has the effect, intentional or not, of limiting the opportunities of certain individuals or groups because of personal characteristics, such as race or color. Unlike prejudice, discrimination is an effect or result, not an attitude. Discrimination sometimes results from prejudice or stereotypes. However, it also comes from the failure, intentional or not, to avoid practices that disadvantage certain groups more than others.

5. What can I do to stop racism?

First of all, speak out against racism. Otherwise, your silence may be interpreted as tacit approval of discrimination. You have the right, as well as the responsibility, to speak out.

In addition, you can stop racism in the following ways:

In the community:

- Join organizations dealing with issues of racism and human rights.
- Create a group to speak about racism and human rights.

- Explore ways in which community organizations can work together to promote positive race relations.
- Suggest that your community develop a policy statement against all forms of racial discrimination.

In schools:

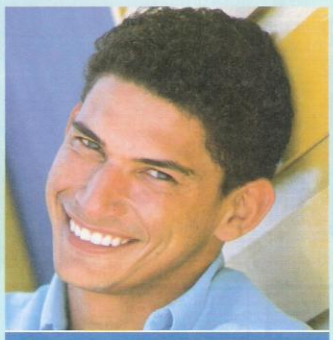
- Object to racist jokes and insults.
- Invite guests to speak on racism and human rights.
- Show films on prejudice, stereotyping, discrimination and racism.
- Examine the contents of television, film, radio and newspapers for stereotypes. Identify and discuss the stereotypes.
- Suggest that your class or school develop a policy statement against all forms of racial discrimination.

In the workplace:

- Object to racist jokes and insults.
- Encourage dialogue on racism and human rights.
- Encourage human rights awareness at union meetings through guest speakers, films or other presentations.
- Examine hiring practices to ensure equality of opportunity for all.

Atividade 2: Texto sobre “Imigrantes nos EUA” trabalhando por Júnior.

THE USA

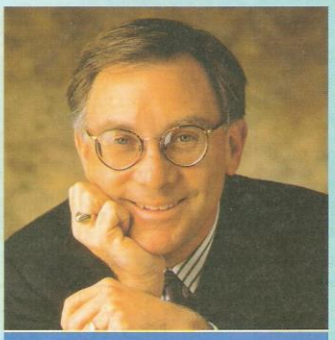


Roberto Solano
aged 24, from Mexico

Roberto came from Acapulco to New York ten years ago. At first he missed everything – the sunshine, the food, his girlfriend. But now he has a successful business with his three brothers and his sister. They run a soccer store in New Brunswick. Roberto's girlfriend is now his wife, and they have two children who go to American schools.

When asked why he came to the US, Roberto says without hesitation, 'Because I want to work hard and be successful.' He certainly works hard. He's at the store all day, then works as a driver in the evening. 'That's why I like America,' he says. 'You can be what you want.'

'When I first came here, I didn't speak the language, and it was winter. It was so cold! There was snow! Now nearly all my family are here, not only in New York, but also in California, and in Texas. We meet about once a month and have a huge Mexican meal that takes about five hours! We're all happy here.'



Endre Boros
aged 45, from Hungary

Endre is a mathematician at Rutgers University, New Jersey. He came from Budapest thirteen years ago. 'I had an opportunity to come here for two years.' After a year, his wife came to join him, and since then they've had a daughter, so they decided to stay.

'At first it was very strange. Everything is so big here,' he says. 'I started to feel happy when I bought a car. Now I go everywhere by car. In Hungary, we only use the car at weekends, but here your car is part of your life. Nobody walks anywhere.'

How does he find the people? 'Very friendly. The first question everybody asks you is "Where are you from?" People talk to you here, they start conversations. I like the fact that there are people from all over the world.'

What about the way of life? 'The thing I like best is the independence. Nobody tells me what to do. Here you can do what you want, so you learn to make decisions for yourself. I feel in control.'

Yuet Tung
aged 31, from Hong Kong

Yuet Tung is her Chinese name, but in English she's known as Clara. She came to the US eight years ago and studied fine art. Now she works on Madison Avenue for a publisher. She married a Vietnamese American three years ago, and they live in Long Island. They don't have any children yet.

What does she think of living in New York? 'It's very similar to Hong Kong. It's a busy city, very exciting, and people walk very fast! I like the stores here. They're huge, and it's cheaper than Hong Kong. But you need a car here. In Hong Kong everyone uses public transportation, because it's good and it's cheap. At first I hated driving here, but it's OK now.'

What does she like best? 'The space. Here I live in a house with a yard. In Hong Kong it is so crowded. And the people are friendly. When I go jogging, everyone says "Hi!" And the food is from every country in the world.'

Atividade 3: Texto sobre "Inglês e Globalização" trabalhado por Lúcio e Rafael.

ENGLISH AND GLOBALIZATION

At the moment, a global revolution is taking place in which more people than ever are learning or intending to learn English. This is due to the fact that English has become the planet's language for commerce, technology, and also empowerment.

According to a recent report from the British Council, two billion people will be studying English and three billion people will speak it within ten years. Linguistically speaking, it is a totally new world. At the moment, there are more non-native English speakers than native ones. For instance, in Asia there are 350 million English-users, and this number equals the added-up populations of the USA, Great Britain, and Canada. There are more Chinese children studying English than Britons. All those new English-speakers are not only using the language, they are also shaping it. The terms Japlish (mixture of Japanese and English) and Hinglish (mixture of Hindi and English) refer to new varieties of English which came into all over the world. In South-Africa, many blacks have adopted their own version of English, including many indigenous words.

Of course, all languages are in progress, but the globalization of English is a process that the world has never seen before, a change whose effects we can only imagine. Experts talk about a future tri-English world in which English speakers will speak a local dialect at home, a national variety at work, school or university, and some kind of international Standard English to talk to foreigners. Since among the millions of English speakers around the world there are relatively few native speakers. Thus, it is likely that students will not learn Standard English, but rather will be encouraged to embrace their own local versions. This can already be seen now: International pilots pronounce the number three as 'tree' in radio dispatches, since 'tree' is more widely comprehensible. It is very likely that in future teachers will not correct pronunciation mistakes and also mistakes like 'she look' and a 'book who'.

As a consequence of English's advance, governments all over the world are pushing the language. Although many countries are not very fond of it (i.e. France), they have realized that English, along with computers and mass migration, is the turbine engine of globalization. It is the language of business. If you want to have a good and well-paid job, you have to have a good command of the English language. That is why English language schools are packed with men and women in their mid-twenties to learn English. Additionally, English learners are getting younger and younger. Last year, schools in big Chinese cities began offering English in the third grade rather than middle school, and many parents send their preschoolers to English courses. Because of the English boom, schools are becoming more and more creative. Last year, South Korea built an English village on a small island with a fake bank and airport. There are students who must conduct all transactions in English. The aim of this camp is to train capable global citizens who can promote South Korea all over the world.

Since English has become such an important thing, it is no longer just a language. English is a business, and the traditional custodians earn a lot of money with "their" language. There is an amazing demand for English native speakers, and because demand exceeds offer, China and the Middle East turn to India for English teachers. English is being advertised like a product. Just like with every other product, there are more and less serious suppliers, and price and quality can vary. However, no matter where you learn it and how much you pay for it. The point is: You have to learn it if you want to keep up.

Atividade 4: Atividade do livro didático adaptada por Marília.

Atividade 5: Texto sobre Carolina Maria de Jesus trabalhado por Rafael.

SHE WAS NOT GOOD ENOUGH FOR BRAZILIANS

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) was a dark-skinned black woman who lived in one of the shantytowns of Sao Paulo. She and her children were poor and hungry. She had to scavenge garbage areas to earn some money to feed and clothe her family. One day, Audálio Dantas, a newspaperman, discovered her and eventually saw her diary, which was published later on as *Quarto de Despejo* (*Child of the Dark*). With the publication of her first diary she had some more money available from the royalties. However, when her book earned its royalties, she could not by herself access these finds from a bank because she was an indigent person, and as such she was not allowed by law to have a bank account under her own name.

Carolina was never good enough for the whites, but she also was never good enough for Brazilian intellectuals. First of all, they rejected her because she was black and then because she was not politically correct. They looked down on her because her three children had three different fathers. And the intellectuals claimed that she was too "selfish" because she cared most about her children and herself than any political cause (even though she used to help people who asked her for).

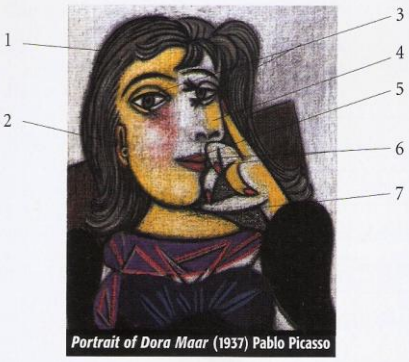
In short, Carolina's story shows us how the intellectuals used and abused her for their purposes and then threw her away; she died in the same poverty from which she came – a national tragedy. Perhaps the intellectuals who asked what kind of person Carolina was should ask themselves what kind of people they are. [adapted]

Atividade 6: Atividade do livro didático relacionada ao evento crítico surgido na aula de Júnior.

is wearing a hat.

C At the Moulin Rouge

1 VOCABULARY the body



Portrait of Dora Maar (1937) Pablo Picasso

a Look at this painting. Do you like it? Why (not)?

b Label the woman's face with words from the box.

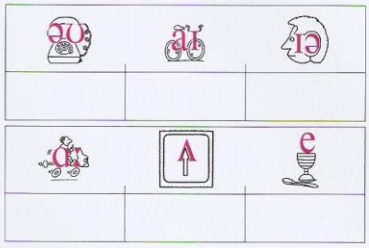
ear eyes hair lips mouth neck nose

c **p.146 Vocabulary Bank** *The body*.

d In pairs, how many words can you remember in two minutes?

2 PRONUNCIATION vowel sounds

a Look at the sound pictures. What are the words and sounds?



b 1.7 Put the words in the correct columns. Listen and check.

arms bite ears eyes head hear heart
nose shoulders smell stomach touch

c **p.157 Sound Bank.** Look at the typical spellings for these sounds.

3 GRAMMAR present continuous

a Look at the painting *At the Moulin Rouge*. In pairs, ask and answer the questions.

1 What clothes are the people wearing?
2 What are the people at the table doing?
3 What are the two women at the back doing?
4 What are the two men at the back doing?
5 Describe the woman on the right. What do you think she's doing?
6 One of the people in the painting is the artist, Toulouse-Lautrec. Which person do you think he is?

I think the artist is the tall man who is sitting between the two women.

b Underline the correct form of the verb.

1 In the picture the men **wear** / **are wearing** hats.
2 In Britain women often **wear** / **are wearing** hats at weddings.
3 Karina usually **sits** / **is sitting** at the front of the class.
4 Today she **sits** / **is sitting** at the back.

c **p.126 Grammar Bank 1C.** Read the rules and do the exercises.

4 LISTENING

a 1.8 Listen to a guide in an art gallery talking about *At the Moulin Rouge*. Answer the questions.

1 What was the Moulin Rouge famous for?
2 Who did Toulouse-Lautrec include in his paintings and posters?
3 Which person is Toulouse-Lautrec?
4 Why do some people think he liked painting the dancers?

b Listen again. Write the numbers of the people next to their names.

Toulouse-Lautrec ☐
His cousin Gabriel ☐
His friend, a photographer ☐
Jane Avril, a dancer ☐
La Macarona, a dancer ☐
La Goulue, a singer ☐

8