

# A PEDAGOGIA CRÍTICA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.

IVANI SOLANGE PACCI

... aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática. (Henry A Giroux)

**RESUMO:** O presente artigo pretende refletir como o discurso da pedagogia crítica se apresenta no cotidiano do ensino de inglês. Com este estudo, se intensiona intensificar a discussão sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada ao contexto em que estamos inseridos, questionando a ausência de uma visão crítica acerca do papel do inglês no cotidiano escolar, ou na vida das pessoas da sociedade moderna. Anseia-se por uma pedagogia crítica emancipatória e transformadora que leve em consideração os aspectos políticos de se ensinar e aprender uma língua mundial, apontando o desenvolvimento da consciência cultural crítica como uma alternativa para atingir tal objetivo. Como suporte teórico deste estudo foram usados autores como Paulo Freire, Foucault, Kramsch, Moita Lopes, Pennycook, Giroux, Hymes.

Palavras-chave: *Pedagogia Crítica, Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa.*

**ABSTRACT:** This article aims to reflect how critical pedagogy discourse is presented in the daily English teaching. With this study, we have the intension to intensify the discussion about the need of an appropriate pedagogical practice to the context where we operate, questioning the absence of a critical vision about the role of English in daily school, or in people's lives in modern society. We desire to a critical pedagogy that promotes emancipates fellows and consider the political aspects of teaching and learning a world language, indicating the development of cultural awareness as a critical alternative to achieving that goal. As theoretical support of this study we considered authors as: Paulo Freire, Foucault, Kramsch, Moita Lopes, PENNYCOOK, Giroux, Hymes.

Key words: *Critical Pedagogy, Teaching-Learning, English Language.*

## INTRODUÇÃO

As mudanças nas teorias do processo de ensino aprendizagem e dos métodos de ensino de línguas estrangeiras durante toda a nossa história refletem mudanças nas necessidades da sociedade.

Com tantas transformações não somente no processo de ensino e aprendizagem, mas também em praticamente todos os aspectos de nossas vidas, no ambiente político, econômico e social, exige-se um indivíduo atualizado e apto a interagir com o mundo globalizado, onde o conhecimento de línguas estrangeiras é um requisito básico. Por isso, enfrentamos hoje a necessidade de encontrar outros caminhos que favoreçam a aprendizagem da Língua Inglesa e, que esta seja significativa e promova mudanças na vida de quem a aprende.

Este trabalho é iniciado com um olhar sobre a Pedagogia Crítica no Brasil, terra de Paulo Freire, sua convicção de que a educação é uma forma de libertação. Em seguida, tendo o suporte de pesquisadores, ( Paulo Freire, Foucault, Pennycook, Moita Lopes, Giroux ) será refletido sobre a Pedagogia Crítica e o ensino de Língua Inglesa, sua importância para a formação de agentes que poderão transformar a sociedade em que vivem em um espaço mais justo e igualitário.

Vale dizer que este estudo se originou de um processo de seleção vinculado a SEED que, visando a melhoria na educação pública no estado do Paraná, criou o programa PDE (Programa de desenvolvimento educacional) que obteve no seu primeiro ano (2007) o retorno de 1200 professores para as salas de aula das Universidades parceiras no Estado. Com uma carga horária a ser cumprida e leituras orientadas, neste ano o programa contempla a intervenção na escola e a produção de material com as conclusões dos estudos realizados.

## **A Pedagogia Crítica no Brasil**

O Brasil é a terra de Paulo Freire, certamente um dos pensadores da pedagogia crítica. Paulo Freire é a própria encarnação do intelectual orgânico de que nos fala Gramsci (1971). Experimentando a violência das oligarquias rurais remanescentes no nordeste brasileiro que tiram partido da ignorância do povo, vê na educação uma das formas de libertação. No início da década de sessenta, Paulo Freire envolve-se no Movimento de Cultura Popular do Recife como coordenador do Projeto de Educação de Adultos. Como coordenador desse programa, vê-se confrontado diretamente com o analfabetismo da região. O nordeste é, nessa época, uma das regiões mais pobres do país com uma população de 15 milhões de analfabetos entre os 25 milhões de habitantes. Alfabetizar essa população coloca-se como um imperativo inadiável. Descarta, todavia, a hipótese de uma alfabetização mecânica para pensar numa alfabetização que tomasse o homem como sujeito do processo e não como paciente, numa alfabetização que não condenasse homens, cansados por um dia de trabalho ou infelizes por um dia sem trabalho, a recitar lições que falam de Evas e uvas – Eva viu a uva – a quem não conhece e nunca comeu uva (Freire, 1982, p.104).

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escola nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Diríamos que para ele a pedagogia crítica tem um sentido existencial profundo. Não é sem razão que é internacionalmente conhecido como o “pedagogo dos oprimidos”. Incansavelmente reafirma que a educação é um ato político e não encará-la como tal é permitir que ela reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais.

Pelas suas idéias e práticas, Paulo Freire incomoda as elites tradicionais brasileiras, sistema este que favorece somente um grupo de pessoas. As elites são as classes mais “cultas” de uma sociedade. Nas sociedades tradicionais, eram constituídas pela aristocracia, da qual faziam

parte, os “nobres” e grandes proprietários. Nas sociedades industriais, elas se converteram em detentoras do saber técnico, político e intelectual. No caso da educação, por exemplo, é elitista quando só favorece a minoria ao acesso ao conhecimento podendo chegar à universidade. Por assim pensar ele é preso e depois expatriado, juntamente com outros intelectuais, pelo regime ditatorial instaurado com o Golpe Militar de 64.

Interrompe-se, assim, pela força bruta a trajetória da pedagogia crítica no Brasil. Ela é condenada à clandestinidade. À custa de censura e tortura, o silêncio é garantido até quase o final dos anos setenta quando o clamor da sociedade brasileira em prol do restabelecimento da democracia não pode mais ser abafado. O último dos generais a ocupar a Presidência da República se apropria da bandeira da sociedade civil prometendo fazer do país uma democracia. Uma das medidas incluídas em seu pacote de reformas políticas é a Lei da Anistia, promulgada em 1979.

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

Os intelectuais politizados portam-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. Dizem a verdade àqueles que não a vêem e em nome daqueles que não podem dizê-la. Colocam-se um pouco a frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos. São a um só tempo consciência e eloquência (Foucault, 1982, p. 70-71)

No seu renascimento, a pedagogia crítica conserva pouco do enraizamento popular que teve no seu início. É principalmente um movimento sediado nas universidades, sobretudo na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), universidades que acolhem Paulo Freire após o retorno do exílio. É um movimento de intelectuais, não de intelectuais orgânicos à maneira de Freire,

mas de intelectuais críticos (Giroux, 1992) que percorrem o Brasil relançando as sementes da pedagogia crítica. É um movimento que se irradia do centro para a periferia, através da palavra iluminada dos intelectuais, vendida em encontros, conferências, congressos e publicações diversas.

## **Pedagogia Crítica e o Ensino de Línguas**

No final dos anos setenta e início dos anos oitenta, sob o impacto da pedagogia crítica que ressurgiu dos porões da ditadura e volta do exílio, profissionais das letras, no campo do ensino de português, da lingüística, da literatura e da análise do discurso, começam a se referir a história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem.

Com essas lentes desvelam-se facetas do fenômeno lingüístico que até então estavam na sombra. Por exemplo, evidencia-se o caráter ideológico da aludida neutralidade do português (nossa língua materna) ensinado na escola. A língua passa a ser pensada como um complexo contraditório de variedades lingüísticas cujo valor se define não por características intrínsecas, mas por características extrínsecas, ou seja, pela posição sócio-econômico-político-cultural de seus falantes.

Reconhecendo que o português ensinado nas escolas é a variedade culta elevado à categoria de “a língua” por um processo de universalização próprio da ideologia, altera-se radicalmente o discurso sobre o seu ensino. O domínio da variedade culta continua sendo visto como necessário, mas não mais como uma necessidade incondicional. É preciso aprendê-la como uma estratégia de luta contra as desigualdades sociais. O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação.

O renascimento da pedagogia crítica no Brasil coincide com o florescimento da teoria/análise de discurso que se desloca para além do gramatical e para além do meramente lingüístico porque sem fazer a crítica

verdadeira, histórica, do saber que colocava aos alunos, a escola considerava conteúdos, muitas vezes baseados em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis. De acordo com Almeida (1985) viam-se muitos professores de português, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabavam, depois de aulas onde não faltavam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Estas crianças segundo ele, passariam alguns anos na escola sem saber que elas poderiam acertar o sujeito da oração, mas nunca seriam o sujeito das suas próprias histórias.

Sob o prisma da análise do discurso e da pedagogia crítica a leitura e a produção de textos ganham a cena do ensino de língua materna, se não na prática, ao menos como princípio. O texto é concebido não como um hiper-significante acabado, encerrando um significado único à espera de um leitor que o decifre. O texto é analisado como um entrecruzamento de discursos, enredando significados contraditórios à espera de um leitor que produza significados. O leitor que se quer formar é um leitor consciente, crítico, emancipado, capaz de articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contra-discurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos, dominantes no texto. Do mesmo modo se quer formar um escritor que conte sua própria história e não se limite a papaguear a palavra alheia, alienada (Cox, 1993, p. 58). Quer como leitor quer como escritor, no compasso da pedagogia crítica, os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária.

## ***A PEDAGOGIA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA***

No Brasil, a pedagogia crítica, fecunda principalmente a imaginação de professores envolvidos com língua materna, professores que trabalham com alfabetização, leitura, produção de textos, literatura.

Em relação a língua estrangeira, as mudanças partiram da Inglaterra com a atenção voltada para a comunicação. A partir da noção de competência comunicativa (Hymes, 1972), entendida como domínio das regras sociais de

uso da língua, professores de inglês adeptos do Ensino Comunicativo, no final dos anos setenta, rompem com a prática de recitar diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social. Passam a clamar pelo ensino de uma habilidade funcional que inclua não somente regras gramaticais, mas também capacidade para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa).

No entanto, Kramsch (1998) coloca sob suspeita noções basilares do ensino comunicativo como comunicação autêntica, materiais autênticos, abordagem natural, necessidades do aprendiz, interação e negociação de sentido. Segundo o autor, acredita-se que um indivíduo tem o direito de ter necessidades, que essas necessidades devem ser satisfeitas e que não existe problema que não possa ser resolvido através da negociação honesta, desapaixonada e racional.

Estudiosos brasileiros preocupados com um ensino que desse valor ao sujeito que se modifica e é modificado pelo meio passam a defender uma abordagem interacional, baseada nos princípios de Vygotsky.

No sentido de rever a ênfase apenas na oralidade nas aulas de inglês e caminhar na busca de aulas mais significativas para o aluno brasileiro de escolas públicas, com o intuito de direcionar o ensino para a criticidade, lembramos Moita Lopes (1996) que questiona o caráter apaziguador, harmonizador e amigável do ensino de inglês como meio de conhecer outra cultura e de fazer amigos. Para o autor, o ensino com base na motivação integrativa (desejo de se identificar com/pertencer à cultura do outro) e com ênfase na habilidade oral deve ser repensado no Brasil. Sublinhando o caráter colonizador do ensino comunicativo, ele argumenta que a leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é mais apropriada às necessidades dos aprendizes brasileiros que, na sua maioria, não têm a oportunidade de falar inglês com falantes nativos e precisam de inglês principalmente para ler.

Todavia, se considerarmos, o pensamento de Pennycook (1994,1995), que a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo e modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme esses discursos do que o imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante. O aprendizado da língua inglesa nos livra da sujeição a uma cultura localizada e tangível para nos assujeitar a uma trama dispersa e intangível de discursos que não cessam de expandir o processo de colonização do mundo pelo Ocidente.

Se, no seu início, esse processo de ocidentalização se irradiava a partir da Grécia, hoje ele se irradia principalmente a partir dos Estados Unidos. Mudanças nas relações de forças internacionais deslocam o foco de onde se irradiam os discursos do Ocidente. Um professor bem formado pode entender e mostrar diferentes discursos no inglês, não somente o norte americano, pois “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (Pennycook, 1994, p. 301 ). Se o inglês é, hoje, a língua através da qual as forças do neocolonialismo se dizem, é no seu interior que contra-discursos precisam ser engendrados. Pennycook é otimista em relação a essa possibilidade, uma vez que vê as pessoas não como consumidoras passivas das formas culturais hegemônicas. Ele acredita que uma pedagogia crítica no ensino de inglês, sensível às vozes dos alunos, possa encorajá-los a produzir uma contra-palavra.

Assim pensamos que uma prática no ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar para aprender (escrever, falar, ler, ouvir) conjuntamente (professor e aluno) procurando conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitarem tal como é (injusta e desigual) . A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades. As vozes que estamos tentando ajudar os alunos a encontrar e a criar são vozes que falam em oposição ao



discurso global que influencia o local e que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos.

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (Pennycook, 1994). É cômodo lidar com o inglês como se ele fosse uma língua neutra da comunicação global, mas, sentencia Pennycook (1995), se queremos “ensinar eticamente, nossas práticas de ensino e filosofias precisam se opor a tal visão”.

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. Para Pennycook (1995), o professor de inglês deve ser um agente político, engajado num projeto de pedagogia crítica, que ajude o aluno a articular, em inglês, contra-discursos aos discursos dominantes do Ocidente. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais. (Pennycook, 1995).

Nesse sentido entendemos que ensinar inglês para alunos de escolas, principalmente de escolas públicas, significa proporcionar-lhes não só conhecimento de língua, mas sim prepará-los para entender os discursos que o cercam e poder interferir, modificar, ser um agente em seu meio, buscando e promovendo um mundo melhor.

## **CONCLUSÃO**

Podemos dizer, a partir deste estudo que a pedagogia crítica no ensino de inglês, ainda carece ser compreendida para ser adotada na prática dos

educadores. Ainda há um grande caminho a percorrer. Há necessidade das pesquisas realizadas nas universidades chegarem aos professores envolvendo-os e fazendo com que reflitam sobre sua prática, sobre os resultados que alcançam e busquem entender e melhorar sua prática pedagógica.

Acreditamos que, por princípio, as pesquisas no contexto escolar, buscando compreensão e possíveis encaminhamentos para as dificuldades encontradas permitem que os resultados possam modificar o quadro que se apresenta e os educadores possam refletir sobre como a pedagogia crítica poderá auxiliar no ensino da língua estrangeira fazendo com que essa disciplina se torne significativa para o educando e possa ajudar na transformação do contexto atual.

Nada é mais contraditório com o espírito dessa pedagogia do que tomar o professor como um informante que doa a fala sobre a qual poucos pesquisadores debruçam com as lentes das teorias e que lhes rende artigos, conferências. Como diz MacLaren (1997), “as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem somos e de quem nos tornaremos”. Narramos para convertidos? Narramos para converter? Ou narramos para encarar a possibilidade de viver uma outra posição ainda em estado de sonho? E para este sonho transformar-se em realidade os professores da educação básica devem estar inseridos nas pesquisas, estudar mais, participar das discussões, pois o objetivo de todos é o mesmo: melhorar a educação e, conseqüentemente a sociedade.

Sempre ouvimos de que não há como separar língua de cultura. A língua é o meio principal através do qual conduzimos nossa vida social. Quando usada em contextos de comunicação, aparece impregnada pela cultura das mais diversas e complexas maneiras (KRAMSCH, 1998). Língua e cultura estão sempre vinculadas e o professor preparado criticamente saberá como demonstrar as diversas culturas que são transmitidas pelos diferentes falantes de inglês. E, também para interagir com as demais disciplinas.

Ao longo da nossa história, desenvolvemos uma admiração pelo que é estrangeiro e a postura do professor frente a novas culturas e como ele/ela as repassa aos seus alunos, pode sim, reforçar ou promover a transplantação de valores e comportamentos estranhos e inadequados à nossa realidade. Não

existe cultura mais importante ou melhor. “*Cultura* é algo que está profundamente enraizado em cada fibra de uma pessoa e a *língua* – o meio de comunicação usado pelos membros de uma certa cultura – é a sua expressão mais visível e disponível” (Brown, 1980).

Como assinala Leffa (2003), qualquer língua ao se globalizar perde sua uniformidade e tem, necessariamente, que incorporar a diversidade, não só lingüística como cultural. Com o inglês não está sendo diferente e a grandeza da sua condição atual está exatamente em poder fazer com que a diversidade lingüística reflita a diversidade cultural, e ele passe naturalmente a transmitir não uma cultura única, mas as mais diversas culturas, nativas ou não, consideradas de prestígio ou não. É aí que é preciso haver a ruptura. Acabar com essa noção de cultura de prestígio. E o professor de inglês não pode se eximir desse papel. Sem incorrer no erro de celebração romântica da cultura materna, devemos sim, estar conscientes de que por ensinarmos uma língua estrangeira, não precisamos ser mais ou menos brasileiros. Precisamos ser apenas brasileiros, com uma visão mais ampla e crítica do mundo.

O estudo de uma língua (ou de uma literatura) estrangeira abre portas tanto para quem a ensina como para quem a aprende. Embora a relação de dominação entre povos seja algo que se possa pontuar ao longo da história em todas as partes do mundo, a sala de aula jamais poderá se tornar um *locus* em que se perpetue prática tão abominável, muito menos produzir agentes que a fomentem. Ao contrário, esse espaço privilegiado precisa ser dotado de sujeitos transformadores que possam, através do ensino de uma língua ou de uma literatura estrangeira, oferecer aos seus aprendizes um mundo novo e igualmente imperfeito, em contraste com a realidade em que estes vivem, levando-os a ser tolerantes para com as diferenças entre culturas, a entenderem melhor a cultura do outro. Acima de tudo, a resgatarem e valorizarem a sua própria cultura para, numa instância mais global, poderem se tornar cidadãos mais críticos, ou como assinala GIMENEZ (2001), “cidadãos planetários” que, através do domínio de uma língua de alcance planetário como o inglês, possam não somente ter acesso a bens materiais, mas também vivenciar experiências de trocas que estimulem o respeito mútuo por este mosaico infinito de povos e culturas do qual fazemos parte.

Com base nas discussões promovidas pela Pedagogia Crítica, a educação é aqui tratada como um todo complexo que relaciona a educação e o papel do professor. Educação como possibilidade de transformação do modelo social atual em realidade mais justa que permite e incentiva a inclusão de sujeitos. E o ensino de uma LE pode colaborar e muito para isso. O papel do professor no mundo contemporâneo e a necessidade de formação de profissionais primeiramente engajados em educação, com aprofundamento em disciplinas e conteúdos específicos de uma determinada área.

Característico das relações humanas, o processo educativo não é apenas uma situação formal. Todos os seres humanos, independentemente de suas características individuais e culturais, são seres inacabados. É exatamente a consciência desse inacabamento que torna o ser humano educável (FREIRE, 2001). Ser educável é estar em situação de abertura ao conhecimento, é ter consciência das incertezas e dúvidas, é aceitar que o conhecimento que até então se possui já não dá mais conta de responder às dúvidas do momento. A situação de educabilidade é percebida pelo aparecimento de questionamentos e dúvidas originados pela incerteza. Para FREIRE (1996), perguntar é essencial, pois é a partir da pergunta que o ser se confirma inacabado. Portanto, é fundamental educar para a pergunta, incentivá-la e permiti-la, pois é dela e da dúvida gerada pelo estranhamento que vêm o conhecimento e a transformação. A “educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade” (FREIRE, 2001) permitindo ao sujeito agir, interagir, tornar-se agente e transformador de sonho em realidade. Procurar respostas, mesmo sabendo-as provisórias, pode viabilizar a construção de ações transformadoras. Esta procura incita-nos à pesquisa num processo que pode transformar situações injustas em justas, desequilíbrio em equilíbrio. Portanto, a educação que discutimos sob esse prisma promove uma atitude crítica e pressupõe o ensino não só de habilidades específicas mas também da capacidade de interrogação e questionamento, que devolve o sujeito à incerteza, preparando-o para trabalhar novamente em busca de respostas enquanto cria certezas provisórias que também lhe darão condições, mesmo que efêmeras, de sobrevivência. Certezas provisórias são patamares alcançados momentaneamente, nos quais são criadas certezas, edificadas a partir de representações ideológicas da realidade. São certezas sociais e

políticas provisórias porque são dinâmicas, mutáveis, transformáveis pelo contexto espacial e temporal onde são ou estão sendo vivenciadas. (McLAREN, 1999)

Segundo FREIRE (2001), o ser humano pode e deve ser educado para ouvir suas necessidades de transformação e para saber reconhecer oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e interpessoal, podendo ampliar suas potencialidades e qualidades humanas e tomar nas mãos o compromisso de transformação da atual realidade social para uma situação em que existam equilíbrio, justiça e igualdade social. Assim sendo, o ensino de Língua Inglesa deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos. Trata-se, assim, de fazer da aula de língua estrangeira um espaço de acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de conhecimentos necessários para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos em língua estrangeira (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico e reaja aos textos com que se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem. Isso significa desenvolver pedagogicamente maneiras de construção de sentidos, de relação com os textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir significação. Tal proposta de ensino se concretiza no trabalho com textos que envolvem análise e crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de olhar o texto escrito, visual, oral para questionar e desafiar as atitudes, os valores e as crenças a ele subjacentes. Não se trata de privilegiar somente a prática da leitura, visto que na interação com o texto pode haver uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral. Numa concepção discursiva de língua, as práticas (oralidade, escrita e

leitura) não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação. Assim será possível fazer discussões orais sobre sua compreensão, bem como produzir textos orais, escritos e/ou visuais a partir do texto lido, integrando todas as práticas discursivas neste processo.

A afirmação de FREIRE (1996) de que “somos seres da transformação e não da adaptação” nos remete ao livro **A sombra desta mangueira** (FREIRE, 2001), no qual o próprio Paulo Freire reforça que “O inacabamento sem consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2001). Portanto, a consciência do inacabamento pode produzir adaptação mas também transformação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, M. J. **Ensinar Português?** In J. W. Geraldi (org.) *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

BROWN, D. H. **Learning a second culture**. IN: Principles of Language Learning and Teaching. Englewood, NJ: Prentice Hall Regents, 1980.

CRUZ, D. T. **Alienação e Mimetismo Cultural no Ensino de Línguas Estrangeiras**. In Estudos Lingüísticos e Literários, No. 23, 1999.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 4.ed. São Paulo: Olhodagua, 2001.

**Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre Foucault e Gilles Deleuze. In M. Foucault (Org.), **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GIMENEZ, T. **ETS and ELT: Teaching a world language**. ELT Journal, Volume 55/3, July 2001, Oxford University Press, 2001.

- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1992.
- HYMES, D. **On Communicative Competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.
- LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. v. 1, Pelotas, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. de (Org.) **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. **English in the World/The World in English**. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.
- McLAREN, P. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.