

Implicações de abordagens críticas de ensino de inglês na (trans)formação pessoal do professor

Personal transformation of teachers in critical approaches to English language teaching

Bianca Leite Pires¹, Irando Alves Martins Neto²

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Pirituba,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Pirituba*

RESUMO

O presente artigo apresenta dados oriundos de uma pesquisa bibliográfica realizada em 2022, cujo objetivo foi compreender como abordagens críticas no ensino de língua inglesa podem refletir na (trans)formação pessoal do professor. Para tanto, foram analisadas diferentes percepções que docentes construíram sobre si mesmos na ocasião da aplicação do ensino de inglês, por meio de abordagem crítica, para o desenvolvimento de seus trabalhos de mestrado ou doutorado. O levantamento dos dados foi obtido na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e contemplou 266 resultados sob os descritores “inglês”, “ensino”, “crítico” e “língua”, “ensino” e “crítico” nos campos de título e assunto. Desse levantamento, após leituras “seletiva” e “analítica” (Gil, 2010), chegou-se a sete trabalhos que de fato correspondiam aos interesses da pesquisa. Os resultados apontam como práticas relevantes de ensino de inglês podem promover (trans)formação social e conscientização crítica não apenas nos sujeitos pesquisados, mas também no pesquisador-professor crítico.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação. Língua inglesa. Transformação.

ABSTRACT

This paper presents data from bibliographic research aimed at understanding how the practice of critical approaches to English language teaching can reflect on the personal (trans)formation of teachers. The research analyzed the perceptions that teachers built on themselves when applying critical approaches to English language teaching for the development of their master's or PhD work. The data collection was obtained from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, in Portuguese] and included 266 results under the search terms "English," "teaching," "critical," and "language," "teaching," and "critical" in the title and subject fields. After exclusion of unrelated theses and dissertations, seven works were identified that truly matched the research interests. The results indicate the

Recebido em: 04/08/2023

Aceito em: 11/10/2023

¹ E-mail: bianca.pires@aluno.ifsp.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0050-7605>

² E-mail: irando@ifsp.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0561-2439>

relevance of English teaching practices in fostering social (trans)formation and critical awareness not only in the researched subjects (students), but also in the critical teacher-researcher.

KEYWORDS:

Education. English Language. Transformation.

1. Introdução

Apesar de, há mais de 54 anos, Freire (2015, p. 95-96) afirmar que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, em estudos sobre aprendizagem escolar, existe uma tendência de o foco recair sobre o desenvolvimento do estudante, havendo quase um apagamento da aprendizagem construída pelo professor enquanto ensina.

Trabalhos de caráter qualitativo, como a pesquisa-ação desenvolvida por Silva (2018), embasada na Pedagogia Crítica, e a autoetnografia elaborada por Soares (2017), fundamentada no Letramento Crítico, apontam para a relevância de um ensino de inglês pautado em perspectivas críticas para a formação reflexiva e conscientizadora dos estudantes. Por considerarmos que, além do estudante, é também o docente um sujeito em formação, este artigo apresenta discussões com base na seguinte pergunta: de que forma abordagens críticas de ensino de língua inglesa podem contribuir para a transformação pessoal daquele que as aplica?

O artigo tem como base dados oriundos de pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIFSP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), realizada em 2022. A pesquisa propôs-se a compreender as percepções que docentes construíram sobre si mesmos na ocasião da aplicação do ensino de inglês, por meio de uma perspectiva crítica, para o desenvolvimento de seus trabalhos de mestrado ou doutorado.

Trata-se, portanto, de sujeitos que exerceram, ao mesmo tempo, o papel de pesquisador e de professor. Dessa forma, em partes deste artigo, utilizamos “pesquisador-professor”. A ordem dos substantivos, oposta ao comum “professor-pesquisador” (Fagundes, 2016), justifica-se pela fonte dos dados: dissertações e teses escritas por sujeitos na condição de pesquisadores.

A partir desta introdução, o artigo organiza-se em outras cinco partes. Na primeira, intitulada “Abordagens críticas no ensino de língua inglesa”, discutimos os dois principais conceitos que embasam as teses e dissertações analisadas em nossa pesquisa bibliográfica: “ensino crítico” e “letramento crítico”. Para tanto, apresentamos a noção de “crítico”, que

fundamenta os dois conceitos, e também discutimos sobre termos como “conscientização” e “transformação social”. Na seção seguinte, referente à metodologia, descrevemos os caminhos tomados no decorrer da pesquisa quanto à coleta e análise de dados. Além disso, expomos um panorama das teses e dissertações que compuseram o corpus de nosso trabalho. Na seção intitulada “Os papéis sociais do pesquisador na pesquisa aplicada à educação”, apresentamos as primeiras discussões dos dados, enfatizando as diferentes posições identitárias dos pesquisadores cujos trabalhos foram analisados. Esclarecemos, também, o que entendemos por “transformação pessoal” em um contexto em que o sujeito é professor e pesquisador, mas não desvincula outras esferas de atuação de sua vida profissional. Na seção “(Trans)formação pessoal do pesquisador-professor crítico”, analisamos dados que revelam implicações das perspectivas críticas do ensino de inglês na vida pessoal do pesquisador/professor. Tal transformação é compreendida dentro de um processo que inclui, também, zonas de conflito, reconhecimento da necessidade de mudança e reflexão. Por fim, nas “Considerações finais”, retomamos os pontos principais do artigo e traçamos algumas reflexões quanto à relação entre abordagens críticas de ensino de línguas e formação de professores.

2. Abordagens críticas no ensino de língua inglesa

Sendo o estudo acerca das influências de abordagens críticas no ensino de língua inglesa o principal ponto de partida para este trabalho, faz-se necessário que tracemos, de imediato, uma reflexão sobre o conceito de “crítico” e quais princípios teórico-filosóficos calcam essa perspectiva. No campo da educação linguística, Luke (2004) observa que, até recentemente, o termo “crítico” referia-se a uma compreensão apurada de textos, sobretudo literários, mas que, hoje, refere-se às formas como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital. Nos estudos sobre ensino de línguas, como em Silva (2018) e Soares (2017), o adjetivo “crítico” tem formado par com um substantivo que o precede para indicar determinada perspectiva ou abordagem de ensino-aprendizagem. “Ensino Crítico” e “Letramento Crítico” são exemplos de pares que, apesar de não serem sinônimos, apresentam certas similaridades, aqui debatidas com ênfase no ensino de línguas.

O Ensino Crítico tem como propósito, sobretudo, “desencadear discussões socialmente relevantes, colaborando com a resignificação dos discursos e práticas hegemônicas vigentes” (Urzêda-Freitas, 2012). Essa concepção está imbricada à teoria que parte das proposições de Paulo Freire, presentes, por exemplo, em *Pedagogia do Oprimido*, em que a educação crítica

corresponde às práticas que visam promover justiça social e consciência crítica do indivíduo. Segundo Luke (2004, p. 22), a concepção de educação crítica proposta pelos estudos de Freire é entendida como “ponto de decolonização educacional” que visa à emancipação e conscientização “diante da violência física e simbólica, da opressão material e da repressão psicológica”. Nesse sentido, o termo “ensino crítico” tem sido usado de maneira ampla, referindo-se a uma perspectiva que questiona o estado das coisas e pretende mudá-lo por meio da educação.

Compartilhando as noções de conscientização e possível transformação social, o Letramento Crítico é uma perspectiva específica do ensino de línguas que prevê que o engajamento e desenvolvimento da criticidade pressupõem o reconhecimento de que “nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos que são produzidos” (Jordão, 2013), ou seja, para o letramento crítico, a problematização de textos não ocorre de maneira linear em que o leitor enfatiza o que foi enunciado, englobando também uma análise da própria atitude responsiva do leitor, que, assim como o produtor do texto, possui crenças e valores sociais. Portanto, em práticas de letramento crítico:

Além do contexto imediato de leitura e das particularidades locais da prática de construção/atribuição de sentidos ao texto, consideram-se também o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los (Jordão, 2013, p. 75).

Autores como Shor (1999) e Pardo (2018), por exemplo, que embasam seus estudos na teoria do letramento crítico, também usam em seus trabalhos o termo “ensino crítico”. Ao utilizarem os dois termos, aproximam suas definições de “letramento crítico” daquela de Jordão (2013), e sugerem que o “ensino crítico” é uma perspectiva mais ampla, não necessariamente vinculada ao ensino de língua, que preza pela promoção de inquietação nos estudantes quanto à forma como as coisas estão postas.

Dessa maneira, defensores de abordagens críticas do ensino de línguas geralmente destacam dois pontos: conscientização e questionamento do *status quo* (que, em última instância, prevê práticas educacionais que visem à transformação social). Conforme destaca Andreotti (2014, p. 33), uma educação consciente no mundo atual “requer uma compreensão mais profunda das forças e fluxos sociais, culturais, econômicos e históricos que conectam povos, lugares, espaços e visões de mundo, e das dificuldades de intervir em sistemas complexos e dinâmicos”³.

³Texto original: “Responsible education in current “global times” requires a deeper understanding of the

Além disso, abordagens críticas de ensino promovem espaços que, conforme Gadotti (1998, p. 71), dão ao professor “a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação”, já que, “ao repensar a educação, repensa também a sociedade”. Conforme aponta Andreotti (2014, p. 33), quando a educação deixa de ter uma compreensão crítica do todo, os resultados “tendem a reproduzir involuntariamente relações desiguais entre populações dominantes e marginalizadas, racionalizações simplistas de desigualdade e imaginários instrumentais e etnocêntricos de cidadania global, diversidade e responsabilidade social”⁴.

Nesse sentido, pesquisas de caráter intervencionista, como as analisadas neste estudo, revelam como abordagens críticas de ensino de inglês podem ser usadas como ferramentas geradoras e capazes de aprimorar práticas pedagógicas que busquem compreender e repensar diferentes visões de mundo por meio de discursos historicamente silenciados e reprimidos. Sendo assim, existe um acordo teórico sobre a noção de “crítico”, relacionando-o não somente com conscientização, mas também com questionamento e mudanças de práticas sociais (injustas). Essas duas faces da mesma moeda (conscientização e transformação social) são levadas em consideração nas teorias críticas sobre educação/linguagem.

Explanado o conceito de “crítico”, nas seções a seguir apresentaremos, primeiramente, a descrição do processo de levantamento e coleta dos dados da pesquisa. Pontuaremos também algumas considerações acerca das relações estabelecidas entre abordagens críticas de ensino de língua inglesa e a formação docente.

3. Metodologia

A relação entre as perspectivas críticas do ensino de língua tratadas anteriormente e a transformação pessoal do professor foram evidenciadas por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2010), tem como principal fonte de dados materiais já elaborados. No caso deste artigo, trata-se de trabalhos de mestrado e doutorado publicados em âmbito nacional, coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sob os descritores “inglês”, “ensino” e “crítico” bem como “língua”, “ensino” e “crítico”, indicados nos campos de

social, cultural, economic and historical forces and flows that connect peoples, places, spaces and world views, and of the difficulties of intervening in complex and dynamic systems. When that is missing, educational outcomes tend to unintentionally reproduce unequal relationships between dominant and marginalised populations, simplistic rationalizations of inequality, and instrumental and ethnocentric imaginaries of global citizenship, diversity and social responsibility.” (Andreotti, 2014, p. 33).

⁴Ibidem.

título e assunto.

O levantamento e a análise dos dados tiveram como base os tipos de leitura propostos por Gil (2010), quais sejam: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na etapa exploratória, a partir da leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações disponíveis na biblioteca digital, foram selecionados 266 trabalhos. Posteriormente, realizamos a leitura seletiva do material, enfatizando a metodologia e os sujeitos participantes da pesquisa. A maioria dos trabalhos (109) estava relacionada a temas que não interessavam a nossa pesquisa (por exemplo: ensino de literatura, espanhol e francês). Em 98 teses e dissertações, os pesquisadores não eram os próprios aplicadores de atividades de ensino em sala de aula, mas investigavam aulas ministradas por outros professores, muitas vezes formados pelo pesquisador anteriormente à aplicação. Foram encontradas 46 pesquisas do tipo documental, com ênfase na análise de materiais didáticos e avaliação. Treze foram as pesquisas sobre o ensino de inglês em uma perspectiva crítica e com aplicação prática em sala de aula pelo próprio pesquisador. Esses trabalhos foram submetidos a uma “leitura analítica”, ou seja, foram lidos integralmente com o intuito de organizar as informações. Nessa etapa, identificamos que sete teses e dissertações interessavam, de fato, ao objetivo desta pesquisa, uma vez que somente elas apresentavam indícios de transformação pessoal do pesquisador-professor em decorrência de seu trabalho em sala de aula a partir de uma abordagem crítica. Trata-se dos trabalhos listados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações com indícios de (trans)formação do professor crítico

Título	Autor(a)	Ano
Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade	FERNANDES, Luciana Rezende	2012
Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos	COURA, Felipe de Almeida	2016
Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa	LIMA NETO, Luiz Martins de	2017
O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora	BRITO, Rafael Silva	2017
Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações	PARDO, Fernando da Silva	2018
Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no campus da UFAL	SANTOS, Benyelton Miguel dos	2018
Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no Ensino Médio:	BEZERRA, Selma Silva	2019

reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico		
--	--	--

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

Esses sete trabalhos passaram por uma leitura interpretativa realizada em duas partes: a) análise linguística dos enunciados que apresentavam indícios de transformação pessoal do pesquisador; e b) síntese das análises individuais. Na primeira etapa, foram levados em conta elementos linguísticos como: pronomes na primeira pessoa (“eu”, “meu”), verbos conjugados na primeira pessoa do singular (“me dei conta”), advérbios de modo (“pessoalmente”), advérbios de tempo (“hoje”, “agora”), verbos no pretérito que indicam transição ou mudança (“passasse a”; “comecei a”). Na segunda fase da leitura interpretativa, consideramos os fenômenos e processos comuns entre os trabalhos, como a relação de tempo entre passado (antes da aplicação da pesquisa em sala de aula) e presente (depois da aplicação). A leitura interpretativa diz respeito à análise propriamente dita dos dados, discutidas nas próximas seções deste artigo. Antes disso, no entanto, é importante apresentar um panorama teórico-metodológico em que os estudos se situam.

Observamos, no Quadro 1, que os materiais que serviram de dados para responder à pergunta posta na introdução deste artigo foram publicados entre 2012 e 2019, ou seja, são relativamente recentes e temporalmente próximos entre si. Trata-se de três teses e quatro dissertações cujos pesquisadores foram a campo, especificamente até a sala de aula, ensinar a língua inglesa a partir de uma abordagem crítica.

No que se refere ao quadro metodológico, os trabalhos foram descritos por seus autores como: etnografia, autoetnografia, pesquisa-ação e estudo de caso. Em todos os casos, trata-se de pesquisas de abordagem qualitativa/interpretativista cujos dados foram analisados levando em conta o posicionamento teórico dos pesquisadores.

Quanto à base teórica, notamos, já nos títulos, que dois trabalhos se inserem no campo do “ensino crítico” e quatro deles no campo do “letramento crítico”. Apenas o trabalho de Pardo (2018) não menciona nenhum dos conceitos no título, utilizando “letramentos”, no plural, e “crítico” como adjetivo referente a “desenvolvimento”. No decorrer do trabalho, Pardo (2018) declara que sua tese se embasa nas Teorias dos Letramentos, do Grupo de Nova Londres, priorizando o trabalho com o Letramento Crítico.

Paulo Freire e Alastair Pennycook são citados em todos os trabalhos, o que revela que as pesquisas, em sua totalidade, advogam a favor de uma educação libertadora e de um ensino de

língua pautado na problematização e resistência a discursos hegemônicos. As pesquisas compreendem que o ensino de língua inglesa precisa estar vinculado à promoção de conscientização dos estudantes e, em certa medida, à transformação social. Esse posicionamento é materializado nas aulas aplicadas, principalmente por meio da interação com temas voltados a minorias sociais (raça, gênero, sexualidade, deficiência física/mental, imigração) e/ou a problemas sociais diversos (mudança climática, padrão de beleza, hegemonia cultural, moradia, pena de morte). O trabalho de Brito (2017), pautado no Letramento Crítico, além de debater, em algumas aulas, problemas sociais como a moradia, enfatiza, em outras aulas, um trabalho metalinguístico em que a noção de “crítico” está centrada no âmbito da conscientização dos estudantes quanto às intencionalidades dos autores dos textos em sala de aula.

Por não ser nosso objetivo de pesquisa, possíveis (in)coerências teóricas quanto à escolha dos termos “ensino crítico” e “letramento crítico” ou o uso intercambiável dos dois conceitos em alguns trabalhos não foram avaliadas nesse estudo. O eixo central de nosso trabalho foi examinar de que forma o professor que se propõe a trabalhar em uma perspectiva crítica a fim de transformar seus alunos é, ele mesmo, transformado na/por sua prática docente. Portanto, na seção a seguir, apresentamos dados cujas análises nos levam a compreender o que se quer dizer com “(trans)formação **peçoal**” em um contexto em que os sujeitos cujos trabalhos foram analisados exercem duas funções: professor e pesquisador.

4. Os papéis sociais do pesquisador na pesquisa aplicada à educação

Um dos grandes desafios em trabalhos de abordagem qualitativa/interpretativista é o distanciamento entre o pesquisador e o objeto/sujeito pesquisado. O desafio é ainda maior quando se trata de um estudo aplicado, como a pesquisa-ação ou a autoetnografia, em que o pesquisador é, direta ou indiretamente, também pesquisado. A pesquisa aplicada em sala de aula acrescenta mais uma complexidade: o pesquisador, sujeito cujas práticas são objeto de pesquisa, é também docente.

Os dados encontrados em nosso trabalho bibliográfico apontam questões relevantes quanto ao diálogo que os pesquisadores estabeleceram, durante a realização de suas pesquisas, com outros papéis sociais que exercem. Destacamos, a seguir, trechos de três trabalhos:

(A) O trabalho com a canção de forma acrítica, sem considerar as relações de poder e a questão do colonizador/colonizado, contrariava totalmente a visão de ensino crítico da língua inglesa, a qual eu buscava implementar. Consequentemente, isto gerou uma série de conflitos de identidade entre o eu

investigador e o eu investigado. (Pardo, 2018, grifo do autor).

(B) Novamente o *professor* cai nas armadilhas de seu discurso, uma vez que sua prática não reflete as teorias utilizadas, nem seu posicionamento ideológico. (Pardo, 2018).

(C) Este diálogo, entre os alunos, *me* deixou reflexivo sobre a necessidade de sermos, enquanto *docentes* críticos, mais preparados para as inúmeras verdades que podem *nos* contradizer. No LC, o *sujeito* não se encapsula e torna-se inacabado por ser ele humano, por ser ele histórico. Ainda que detenha maior poder no contexto sala de aula, o *professor* no LC espera por um mundo “desenformado”, isto quer dizer sem forma específica, em que as múltiplas enunciações, por vezes caóticas, possibilitem novas (re)significações entre os presentes. (Brito, 2017).

(D) Geralmente não consigo lidar com eventos críticos quando eles aparecem de supetão, sem que *eu* tenha previsto e me preparado anteriormente. Fico como que paralisada, com bloqueio e receio de falar ou fazer algo, de confrontar o aluno, de problematizar a questão. Ah, eu e minha mania de “pacificadora”, “*teacher boazinha*”, too nice! (Fernandes, 2012).

(E) Essa atitude de não reação a eventos críticos pode estar ligada a outros hábitos, rotinas e atitudes pessoais minhas, que transcendem minha formação profissional, mas que a afetam. (Fernandes, 2012).

Nos trechos mencionados anteriormente, constatamos o uso de diferentes substantivos, por nós destacados, que se referem a papéis desempenhados pelo pesquisador: “investigador”, “investigado”, “professor”, “docentes”, “sujeito”, “*teacher*”. Constatamos também o uso de pronomes pessoais na primeira e na terceira pessoa (“eu”, “nós” e “ele”).

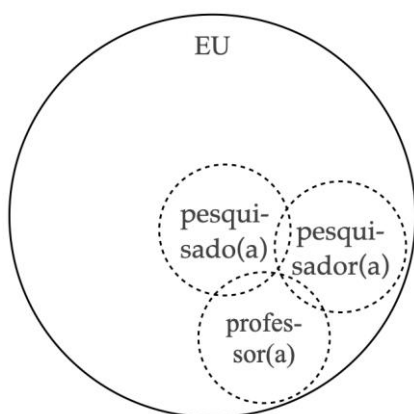
No exemplo (D), observamos que a pesquisadora deixa claro seu papel social de professora (“eu [,] *teacher boazinha*”), ou seja, a pesquisadora é também professora. É importante destacar, no entanto, que o exemplo analisado é um trecho do diário de campo da pesquisadora, que analisa suas reflexões sobre a prática docente. Em (E), temos um fragmento da análise que a própria pesquisadora faz de seu posicionamento “pacificador” enquanto docente, que, em sua interpretação, faz parte de sua subjetividade. Ainda no exemplo (E) temos, também na primeira pessoa do singular (“eu”), a pesquisadora crítica, que apresenta uma interpretação a respeito da aplicação de sua pesquisa: a professora boazinha, que não reage a situações críticas em sala de aula; e a pessoa pacificadora.

Em (A), (B) e (C), constatamos que a primeira pessoa do singular está diretamente relacionada com o pesquisador (“*eu* investigador”; “buscava implementar”; “*eu* investigado”; “*me* deixou reflexivo”), que, nesse caso, tem suas próprias práticas como objeto de análise (“*eu* investigado”). No entanto, quando os pesquisadores usam como referencial substantivos

relacionados com o fazer pedagógico (“professor”, “docentes”, “professor no LC”), há um deslocamento da primeira pessoa do singular (“eu”) para a primeira pessoa do plural ou terceira do singular, ainda que as afirmações feitas tenham como base a prática aplicada pelo próprio pesquisador (“o professor cai nas armadilhas”; “necessidade de sermos, enquanto docentes críticos”; “o professor no LC espera”). Há, também, uma mudança nos tempos verbais, que passam do pretérito (“buscava implementar”; “me deixou reflexivo”) para o presente, apresentando valor de verdade (“o professor cai nas armadilhas”; “necessidade de sermos”; “o professor no LC espera”). Essas mudanças nas pessoas do discurso e nos tempos verbais parecem construir o sentido de: (a) generalização; (b) senso de coletividade/identidade profissional; e/ou (c) distanciamento necessário entre pesquisador (aquele que escreve a tese/dissertação) e sujeito pesquisado.

Os trechos analisados marcam com intensidade as relações entre os diferentes papéis sociais exercidos pelos pesquisadores bem como a impossibilidade de separá-los completamente. Os termos utilizados para dar ao texto coesão referencial contribuem para a construção de sentido de que há diferentes posições identitárias que, distanciando-se umas das outras em alguns momentos, são intersubjetivas. Esses diferentes papéis sociais exercidos pelos sujeitos cujos trabalhos foram analisados em nosso estudo são ilustrados, na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Papéis sociais do pesquisador



Fonte: os autores (2023)

As funções sociais aparecem em círculos pontilhados que se sobrepõem uns aos outros, na tentativa de representar papéis que só são completos e únicos na interação entre si. O círculo maior representa, em linha contínua, a inteireza do “eu”, ou seja, uma unidade identitária (construída na relação com o “outro”). Nesse caso, o pesquisador é também professor, assim

como “o professor ou professora é também homem, mulher, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação deste mosaico de diferentes traços que o constituem” (Rollemberg, 2003, p. 251).

Os dados e as análises realizadas a partir deles geram algumas perguntas: se o sujeito é constituído no conjunto de suas relações sociais, mediadas pela linguagem, é possível afirmar, como pretende este trabalho, que determinada (trans)formação é de cunho pessoal? Como distinguir entre transformação pessoal (eu), acadêmica (pesquisador) ou profissional (docente)? Obviamente, não há respostas pontuais para as perguntas realizadas. Cabe a nós apenas esclarecermos a que se refere “(trans)formação pessoal” neste artigo.

Apesar de os trabalhos que compõem este estudo bibliográfico terem sido coletados em contexto de pesquisas aplicadas em salas de aula pelos próprios pesquisadores, os dados revelam que, por meio da aplicação do ensino crítico, pesquisadores-professores passam por transformações que geram mudanças em sua vida cotidiana. São essas alterações em atividades da vida cotidiana que chamamos aqui de “(trans)formações pessoais”, exemplificadas no tópico a seguir.

5. (Trans)formação pessoal do pesquisador-professor crítico

As dissertações e teses analisadas em nosso estudo bibliográfico têm como um de seus objetivos examinar as respostas/percepções dos estudantes, participantes das pesquisas, quanto ao ensino de língua inglesa a partir de uma abordagem crítica. Apesar de ser esse o foco, esses trabalhos também apresentam algumas implicações de abordagens críticas de ensino à vida pessoal do próprio pesquisador/professor. Tais implicações levam, em última instância, à transformação dos sujeitos, mas parecem passar por diferentes etapas, por nós nomeadas como “zona de conflito”, “reconhecimento de necessidade de mudança”, “reflexão/conscientização” e “transformação”.

Constatamos, nas dissertações e teses analisadas, que o pesquisador-professor crítico de inglês tende a enfrentar conflitos teórico-práticos. Apesar de estar familiarizado com a teoria que defende, ao aplicá-la, enxerga-se, às vezes, como sujeito incoerente com o que é ser crítico. A “zona de conflito”, de alguma forma relatada em todos os trabalhos analisados, pode ser vista nos Exemplos (A) e (B), em que o pesquisador caracteriza uma de suas práticas docentes como acrítica e contraditória, pois realiza um trabalho com a canção “*Ten little indians*” somente para ensinar os

números, sem problematizar com seus estudantes as relações de poder e de colonização.

A etapa que nomeamos “reconhecimento da necessidade de mudança” pode ser entendida como um desdobramento da “zona de conflito”, uma vez que, ao reconhecer determinada “contradição” em sua prática docente, o pesquisador-professor, conseqüentemente, compreende que é preciso determinada mudança. Em algumas pesquisas, o próprio pesquisador aponta mais claramente para a necessidade de mudança, como pode ser visto no exemplo abaixo:

(F) Ah, eu e minha mania de “pacificadora”, “teacher boazinha”, too nice! Anos de esforço, prática e educação para me tornar assim e agora tenho que enfrentar e desconstruir essa minha postura. (Fernandes, 2012).

Por meio do uso do verbo “ter” na primeira pessoa do singular, a pesquisadora traz para o plano da necessidade/obrigatoriedade uma pretensão de mudança: enfrentar e desconstruir sua postura pacificadora. Observamos, na etapa de “reconhecimento da necessidade de mudança”, que há uma proposta de encaminhamento por parte da pesquisadora, coincidindo com uma das características do “professor crítico”, apresentada por Freire (1996, p. 50), que é a “predisposição à mudança”, uma vez que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Esse direcionamento futuro indicado pela pesquisadora em relação a sua atuação como professora de língua é resultado da “zona de conflito” entre posicionamento teórico (“ensino crítico”) e prática em sala de aula, conforme mostra o relato do diário de campo da pesquisadora, cujo trecho é reproduzido abaixo:

(G) Não interferei quando Airton, M, 16 falou “cabelo pixaim” (Fernandes, 2012).

No momento de aplicação de seu trabalho, a pesquisadora não interfere em um caso de racismo que ocorreu em sala de aula e, ao perceber isso, entra em uma zona de conflito seguida de um reconhecimento de necessidade de mudança.

Ainda em relação a esse episódio durante o desenvolvimento do trabalho de Fernandes (2012), identificamos que a pesquisadora-professora passa por uma etapa de “reflexão/conscientização”, como consequência do conflito e da necessidade de mudança. Nessa etapa, também evidenciada em outros trabalhos analisados em nosso estudo bibliográfico, os pesquisadores-professores buscam compreender suas práticas com base em reflexões teóricas ou relacioná-las com outros eventos/contextos e práticas sociais mais amplas. Esse é o caso do Exemplo (E), em que a pesquisadora-professora conclui que sua atuação profissional se entrelaça com outros aspectos de sua vida cotidiana. A pesquisadora avalia, também, em outra parte de seu trabalho, que sua formação familiar e inserção em contexto religioso contribuem para sua

constituição como professora “pacificadora”, como observamos no trecho a seguir, o qual é parte da transcrição feita pela pesquisadora de sua própria fala em conversa com outros estudantes de pós-graduação durante a realização de sua pesquisa:

(H) “[...] o tempo todo na minha vida, eu tive que ser pacificadora [...] é não sei se foi minha personalidade não, mas foi minha criação, sem muita briga, você não pode brigar não, você tem que ser sempre da paz, dar a outra face, família católica e tudo [...]” (Fernandes, 2012).

A reflexão feita pela pesquisadora-professora é importante para a melhoria da prática educacional e dialoga com as palavras de Freire (1996, p. 38), quando ele afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Seguindo a etapa de “reflexão/conscientização”, evidenciamos, nos trabalhos analisados, a etapa de “transformação”. Nos Exemplos (I) e (J), visualizamos trechos de dois trabalhos em que é nítida uma mudança no âmbito pessoal dos pesquisadores, isto é, em suas práticas cotidianas.

(I) Esse trabalho foi, pessoalmente, um momento de muita reflexão e mudança para mim. Nunca fui de desperdiçar água ou energia, mas havia coisas que eu não fazia, como a separação do lixo em minha casa. Comecei a pesquisar sobre pontos de coleta seletiva de lixo e descobri que a prefeitura de Maceió tem várias cooperativas de reciclagem de lixo, nas quais a população pode contribuir e enviar o lixo reciclável [...]. Então, eu comecei a separar o lixo reciclável em minha casa e quando tinha uma quantidade significativa, eu mesma levava para a cooperativa. Também fiz compostagem com os restos dos orgânicos da minha casa; enfim, durante e depois da pesquisa continuei a estudar sobre o tema (Bezerra, 2019).

(J) Em termos pessoais, este trabalho foi relevante para mim, pois contribuiu para que eu me empoderasse em termos identitários. Uma discussão que tivemos sobre o porquê de Precious querer ser magra, ter a pele branca e ter cabelos longos (esse evento semiótico, em particular, não se encontra discutido neste estudo), juntamente com o fato de ter conhecido Ysabella, aluna que passava pelo processo de transição durante a condução da pesquisa, por exemplo, foi importantíssimo para que, hoje, passasse a usar meus cabelos encaracolados. Com essa discussão e com essa aluna, dei-me conta de que, se meus cabelos eram qualquer coisa (nem lisos e nem encaracolados), poderia muito bem encaracolá-los e não alisá-los. Mais que isso, dei-me conta de que, se alisava meus cabelos, não o fazia porque isso era prático, ou qualquer coisa do tipo, uma vez que alisá-los era “problemático” (era relativamente caro, ocupava meu tempo, era dolorido etc.), mas porque havia sido levado a pensar que ter cabelos lisos (um traço racial hegemônico) era o mais bonito para mim. Portanto, basicamente, fui levado a perceber como poderia me sentir bonito de uma outra forma: agora, com meus cabelos encaracolados [:] por mais que, hoje, eu esteja usando meus cabelos encaracolados e por mais que eu me identifique com a cor/raça negra, isso não significa que eu não possa alisá-los novamente ou que eu não possa tingi-los quando assim desejar. Hoje, por ter mais consciência de como o processo de identificação se dá, dou-me o direito de circular e de possuir os traços que quiser, mas, agora, obviamente, de uma forma muito mais consciente do que eles

possam significar tanto em termos sociais quanto em termos subjetivos (Lima Neto, 2017).

Já os tópicos frasais dos Exemplos (I) e (J) indicam certa transformação pessoal (“esse trabalho foi, pessoalmente, um momento de muita reflexão e mudança para mim”; “em termos pessoais, este trabalho foi relevante para mim, pois contribuiu para que eu me empoderasse em termos identitários”). Mudança e empoderamento referem-se, nesse caso, à transformação, e “pessoalmente” e “em termos pessoais” inserem tais mudanças no âmbito pessoal.

Os dois relatos aproximam-se no estilo de escrita ao utilizarem verbos que indicam mudança: “começar” e “passar” (“comecei a pesquisar”; “comecei a separar o lixo reciclável”; “passasse a usar meus cabelos encaracolados”). Além disso, o uso do pretérito imperfeito ajuda a construir o sentido de hábitos passados que não ocorrem mais: “coisas que eu não fazia, como a separação do lixo em minha casa”, “alisava meus cabelos”. No exemplo (I), constatamos, ainda, o uso dos advérbios “hoje” (três vezes) e “agora” (duas vezes), indicando o presente, ou seja, o uso de cabelo encaracolado, em comparação com o passado, o uso de cabelo alisado. Além da relação “passado-presente”, que marca claramente a passagem de o que se era para o que se é, os pesquisadores-professores parecem indicar ações futuras relacionadas às mudanças pessoais pelas quais passaram: “durante e depois da pesquisa continuei a estudar sobre o tema”; “isso não significa que eu não possa alisá-los novamente ou que eu não possa tingi-los quando assim desejar”. Ou seja: trata-se de uma mudança pessoal e de um posicionamento político que os sujeitos pretendem levar para a vida toda.

Como demonstrado, identificamos elementos linguísticos que tornam possível concluir que houve mudanças na vida cotidiana dos pesquisadores-professores como consequência do trabalho em sala de aula com abordagens críticas aplicadas ao ensino de língua inglesa. As pesquisas analisadas sugerem que tal transformação, que coloca o pesquisador-professor na condição de aprendiz, tende a preceder outras etapas, as quais foram descritas anteriormente e são sintetizadas na figura a seguir:

Figura 2 – Ciclo transformacional



Fonte: os autores (2023)

A figura representa as etapas a partir de relatos dos pesquisadores em suas dissertações e teses. Nos trabalhos analisados, observamos que o processo de transformação não contempla, necessariamente, todas as etapas por nós descritas. Identificamos trabalhos em que a transformação pessoal do professor foi gerada a partir de uma zona de conflito, sem necessariamente ter passado pelas etapas intermediárias. No entanto, compreendemos que determinado pesquisador pode ter mencionado a transformação sem considerar necessário apresentar as reflexões que o levaram a ela, mesmo que tais reflexões tenham ocorrido.

A flecha que ascende, de “transformação” a “zona de conflito”, e faz do processo um ciclo, representa a “inconclusividade do sujeito” (Freire, 2015). Afinal de contas, compreendemos que foi justamente o fato de tais pesquisadores terem se “transformado” em professores críticos, apropriando-se de teorias críticas, que gerou neles zonas de conflito e novas transformações.

6. Considerações finais

No contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa e com base em dados oriundos de uma pesquisa bibliográfica, discutimos, neste artigo, algumas implicações de perspectivas críticas de ensino de língua inglesa na (trans)formação pessoal do pesquisador-professor.

Pretendemos, na discussão dos dados, demonstrar que a escrita do prefixo “trans” entre parênteses, em “(trans)formação”, representa tanto as mudanças pessoais como o processo formativo dos sujeitos cujos trabalhos foram analisados na pesquisa bibliográfica. Não se trata, pois, tão somente de uma mudança de hábitos (separação do lixo reciclável e uso de cabelo encaracolado, por exemplo), mas da compreensão que esses sujeitos constroem a respeito de quem são e das ações individuais que decidem tomar para a tentativa de um mundo mais

justo/melhor. Identificamos mudanças nas formas de viver (e, portanto, de enxergar o mundo) daqueles que tinham como objetivo justamente contribuir no processo de conscientização de outros (no caso, os estudantes, sujeitos da pesquisa). Isso mostra o potencial de contemplar, em aulas de línguas, temas que possam contribuir, por exemplo, para um mundo menos desigual e mais sustentável.

Destacamos que as teorias que se pautam em abordagens críticas relacionam processos de transformação a mudanças sociais mais amplas. Similarmente as transformações pessoais/individuais relatadas nas pesquisas estão relacionadas a problemas de nível global, como o racismo e a poluição do solo.

Os resultados de nossa pesquisa apontam para a necessidade de estudos que se preocupem com a relação entre o ensino de línguas por meio de perspectivas críticas e a formação docente, inicial e continuada. Além disso, indicam que o processo de transformação exige reflexão da prática, o que foi possível nos trabalhos analisados, por se tratarem de pesquisas que investigaram dados gerados em sala de aula. No dia a dia da profissão docente, no entanto, momentos de reflexão são quase sempre inviabilizados em razão da carga horária excessiva de trabalho.

Referências

- ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus – Revista de Educação*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/6544>. Acesso em: 06 abr. 2023. <https://doi.org/10.25749/sis.6544>
- BEZERRA, S. S. *Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico*. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6143>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- BRITO, R. S. *O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora*. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/7168>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- COURA, F. A. *Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos*. 2016. 172 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A8KN6U>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 281-298, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCg/>. Acesso em: 11 out. 2023.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>

FERNANDES, L. R. *Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade*. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2414>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA NETO, L. M. *Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7796>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, N.; TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

PARDO, F. S. *Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações*. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28082018-133114/pt-br.php>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, B. M. *Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no campus da UFAL*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3225>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SHOR, I. What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, v. 1, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SILVA, L. da. Teaching english for critical language development: investigating the implementation of a critical cycle of tasks in the context of basic and technological education. 2018. 461 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205775>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOARES, E. A. C. Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-ALYSQ2>. Acesso em: 29 jun. 2023.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, p. 77-97, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/jy6HFM97DcT7X8yLfxjSCjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.
