



## PROBLEMATIZANDO QUESTÕES SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO LOCAL: (RE)AÇÕES, EFEITOS DE SENTIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Marcelo Maciel RIBEIRO FILHO<sup>1</sup> (UEG)

### GT9 - ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

#### RESUMO

Nesse trabalho, proponho compartilhar como as (re)ações performadas/(re)produzidas (NELSON, 2006) pelos/as alunos/as durante processos de problematização de temas críticos (URZÊDA-FREITAS, 2012) nas aulas de Língua Inglesa influenciam minha prática de ensino. Portanto, esse estudo se configura como uma etnografia (BLOMMAERT; JIE, 2010) e de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) que foi desenvolvida em uma das turmas do curso de Língua Inglesa oferecida pelo Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, em 2017, do qual fui professor. Essa pesquisa se propõe a identificar quais são as (re)ações performadas/(re)produzidas pelos/as alunos/as durante o processo de problematização e investigar os desdobramentos das respostas e comportamentos discentes em minha prática docente. Para tanto, o referencial teórico se apoia em estudos sobre perspectivas críticas no ensino de línguas (ELLSWORTH, 1989; JORDÃO, 2013b, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2010, 2011; MOITA LOPES, 2012; PENNYCOOK, 2004, SILVESTRE 2015; URZÊDA-FREITAS, 2016). Os dados foram gerados por meio dos seguintes procedimentos (BLOMMAERT; JIE, 2010): narrativas autobiográficas (JOSSO, 2004), relatos das aulas, gravação das aulas em áudio e vídeo e diário reflexivo do professor. Os resultados parciais apontam para questionamentos de formas naturalizadas de interação, posições forçadamente impostas e assumidas, visões estabelecidas ou ideologias naturalizadas como senso comum.

**Palavras-chave:** Perspectivas críticas na educação linguística. Problematizações. Efeitos de sentidos. (Re)ações. Tensões.

*[A]s an interviewer engaged in an ordered conversation with the interviewee, your impact is enormous, and this impact is part of your 'data'. When a respondent voices radical opinions, they should be contextualised: it could be an effect of the way in which you framed and pitched the issue; had you used other formulations the opinions may have come across as less radical. You co-construct the interview, and every statement made by the interviewee is a statement that reflects your presence and your level and mode of participation. That means that your turns in the interview also need to be transcribed and analyzed. An analysis of the interview is never just an analysis of what the interviewee said, it is an analysis of a dialogue between you and the interviewee. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 49)*

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG IELT) – UEG- Câmpus CSEH e graduado em Letras (Português / Inglês e Literaturas) pela UEG – Câmpus Inhumas (2016). E-mail para contato: marcelorfilho25@gmail.com



## 1. INTRODUÇÃO

Desde 2013, passei a trabalhar com temas críticos (URZÊDA-FREITAS, 2012) nas minhas aulas de língua inglesa. E, assim, entendo que nessa perspectiva de trabalho crítico, o importante é ir além do senso comum, ajudar o/a aluno/a a ir além da verdade aparente (FOUCAULT, 1970), o que é possível por meio da criação de oportunidades para que ele/a reflita e fale sobre aquilo que parece ser natural e verdadeiro, ou seja, por meio de problematizações (MENEZES DE SOUZA, 2011).

No início 2016, aceitei o convite de assumir uma turma de Básico A do curso de Língua Inglesa oferecido pelo Centro de idiomas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, e decidi que também trabalharia com temas críticos nas aulas, mesmo com alunos/as iniciantes. Após um ano (2017), retomo com a turma, agora de nível Intermediário A. Decidi que já estava na hora de levar questões de aspectos sociais e políticos, como: identidade, gênero, sexualidade, etnia e raça para a sala de aula. E percebi logo nas primeiras aulas: a) resistência de alguns/algumas alunos/as em se exporem aos temas; b) os momentos críticos podem surgir a qualquer momento, não necessariamente em uma aula planejada para ser crítica, e; c) minha presença durante o processo de problematização, em muitos momentos, foi determinante e influenciou no que era dito e não dito, no que era feito e no que acontecia.

Esta proposta de estudo se justifica pela necessidade de entender melhor como as (re)ações performadas/reproduzidas pelos/as alunos/as e os efeitos de sentido de problematização de temas críticos podem trazer desdobramentos para a prática docente. Acredito que o papel desse estudo está em investigar melhor como as nossas relações com outras pessoas, ora impondo-nos posicionamentos e discursos específicos, ora dando-nos certa liberdade de escolha, decisão e (re)ação nos influenciam. Nesse sentido, esse estudo pode contribuir com práticas críticas de outros docentes, uma vez que elas não se limitam ao campo de estudo.

Assim, pretendo compartilhar como as (re)ações performadas/(re)produzidas (NELSON, 2006) pelos/as alunos/as durante processos de problematização de temas críticos (URZÊDA-FREITAS, 2012) nas aulas de Língua Inglesa influenciam minha prática de ensino. Para tanto, este texto está organizado em quatro sessões além desta parte introdutória,



sendo elas; desenho metodológico; breve revisão literária sobre a perspectiva crítica no ensino de línguas; análise das (re)ações performadas durante as aulas de língua inglesa pelas/os alunas/os, e; reflexões finais.

## 2. DESENHO METODOLÓGICO

Blommaert e Jie (2010), entendem que na etnografia há uma perspectiva que envolve a intrínseca relação entre linguagem e comunicação, incluindo o estudo da linguagem e o estudo da sociedade com bases ontológicas e epistemológicas, sendo, portanto, um “processo linguístico situado em um contexto aparentemente múltiplo, incoerente, fragmentado, sobreposto, diversificado e instável é o que precisa ser compreendido e sua explicação é o ato de produção do conhecimento”.

Os autores também argumentam que no trabalho de campo da etnografia, objetiva-se descobrir discursos e ações que muitas vezes estão implícitas e não são vistas como importantes, mas que pertencem às estruturas sociais da vida das pessoas. Dessa forma, os autores consideram que perguntar, de fato, é a pior maneira de descobri-las.

Na turma pela qual estou responsável, 20 alunos/as se inscreveram no final de março e início de abril de 2015. Contudo, no momento (desde abril de 2017), a turma está composta por 7 alunos/as frequentes (5 alunas e 2 alunos), e um professor de língua inglesa, no caso: eu. No quadro abaixo apresento algumas informações referentes aos/às participantes e obtidas na narrativa autobiográfica, solicitada por mim e entregue pelos/as em meados de abril de 2017. Para preservar as identidades de alguns/algumas participantes, alguns nomes fictícios escolhidos por eles/as mesmos/as, são utilizados (Amanda, Bruna, Eliana, Fabiane, Gabriel e Júlio), desejo manifestado no momento em que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado por mim e aplicado em duas ocasiões: em maio de 2016 e, devido a saída e entrada de novos alunos/as, reapliquei em maio de 2017.

Identificação	Idade	Escolaridade	Cor/raça	Classe social	Estado civil
Amanda	15	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Branca	C	Solteira
Clara	43	Bacharel em Farmácia - UFG	Branca	C	Casada
Bruna	15	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Parda	C	Solteira



Eliana	47	Bacharel em Ciências Contábeis – UCG	Branca	C	Divorciada
Fabiane	20	Cursando o 4º período de Letras - UEG/Câmpus Inhumas	Parda	D	Solteira
Gabriel	25	Cursando o 6º período de Administração - PUC-GO	Negro	D	Solteiro
Júlio	40	Bacharel em Comunicação Social - UCG	Pardo	C	Casado
Marcelo	25	Licenciado em Letras - UEG/Câmpus Inhumas	Pardo	C	Solteiro

**Quadro 1: Perfil dos/as alunos/as e do professor da turma de Intermediário A**

As aulas aconteceram em uma das salas da Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, e nossos encontros foram presenciais e semanais com duração de 2hrs. Tais encontros ocorrem aos sábados, no período Matutino. Durante as aulas, proponho temas críticos (URZÊDA-FREITAS, 2012) e usamos a língua inglesa. No quadro abaixo destaco as temas críticos trabalhados durante o semestre, bem como o objetivo de cada um deles:

Temática	Objetivo	Quantidade de aulas / data das aulas
<i>Buy a nothingday</i>	Provocar reflexões acerca do consumismo acrítico por meio das aulas de língua inglesa.	04 aulas (aulas dos dias 04/03, 11/03, 18/03 e 25/03)
<i>Gender and sexuality</i>	Problematizar conceitos heteronormativos por meio das aulas de língua inglesa.	04 aulas (aulas dos dias 01/04, 08/04, 29/04 e 06/05)
<i>Teenagers aroundthe world</i>	Discutir o que significa ser adolescente ao redor do mundo por meio das aulas de língua inglesa	04 aulas (aulas dos dias 13/05, 22/05, 27/05 e 03/06)

**Quadro 2: Temas críticos trabalhados na turma de Intermediário A**

Em alguns momentos durante a problematização alguns/algumas alunos/as recorrem ao português. No entanto, Silvestre (2017, p. 128) pontua que o “caráter educativo crítico nas aulas de língua adicional não é sinônimo de indiferença ao desenvolvimento linguístico”. Contudo, a pesquisadora, também argumenta sobre o cuidado ao trabalho monolíngue, uma vez que, como base no argumento de Canagarajah (2013) “as línguas são vistas como identidades separadas e que devem ser mantidas livres de misturas entre si a fim de não comprometer a comunicação”. Por fim, Silvestre ainda argumenta sobre o espaço do



Português nas aulas de língua inglesa sob a perspectiva do letramento crítico, uma vez os/as alunos/as têm a possibilidade de construir e ampliar sentidos e (re)construírem seus posicionamentos e identidades.

Esse estudo se apoia em diferentes procedimentos (BLOMMAERT; JIE, 2010) para a análise do material empírico, sendo eles: a) relatos das aulas escrito pelas/os alunas/os; b) diário reflexivo do pesquisador,e; e) aulas gravadas em áudio e vídeo.

Telles (2002, 114) considera que as pesquisas (colaborativa, pesquisa-ação, etnográfica, estudo de caso, entre outras) que se enquadram no paradigma qualitativo “partilham uma concepção de verdade enquanto algo co-construído pelos[/as] agentes da pesquisa e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos[/as] participantes da pesquisa”.Denzin e Lincoln (2006, p. 17) argumentam que o procedimento para a análise também envolve uma abordagem interpretativa e desse modo “pesquisadores[/as] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem”. A análise dos dados gerados nesta pesquisa envolverá essa abordagem.

### 3. BREVE REVISÃO LITERÁRIA SOBRE A PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Pennycook (2004) discute quatro acepções do termo crítico: 1) procedimentos racionais para tentar identificar o que é tendencioso; 2) linguagem ao contexto social, no entanto, sem uma visão crítica; 3) crítica social explícita para mudar as condições de desigualdade; e, por fim, 4) a prática problematizadora, no sentido de autoquestionamento e problematização de naturalizações, da qual Pennycook é a favor. Também adepto à quarta acepção, Moita Lopes (2012, p. 12) discute que em “tempos em que gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados”, é um desperdício educacional e político, não abordá-los em sala de aula e problematizá-los na esperança de que se iniciem o processo de reflexão, autoquestionamento e, por vezes, mudanças indentityárias e sociais.

No entanto, quando falamos em letramentos críticos atualmente, nos referimos a ideia de crítica como problematização, por meio de trabalho local, procurando problematizar



questões relacionados aos/às agentes do contexto. Desse modo a proposta do letramento crítico, como argumenta Jordão (2014, p. 41), “não inclui não apenas os contextos comunicativos imediatos em que a língua se insere, mas também e principalmente o lócus da enunciação como um todo”. Em outras palavras, essa perspectiva vai além do que está materializado em produções escritas, orais, verbo-visuais. É preciso ir além e pensar nas condições sobre os contextos em que a leitura se realiza. Iniciamos a partir disso, o processo de letramento crítico, de não apenas retirar informações do que está posto no texto, mas também de produzir sentido para um terceiro espaço.

Optei por desenvolver um trabalho com temas críticos nas aulas, pois como pontuam Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, p. 78), as consequências do ensino crítico para os/as alunos/as podem ser: “promover a cidadania e torná-los/[as] seres ativos/[as] na (re)construção da realidade e levá-los/[as] a perceber que saber falar uma língua não significa apenas entender as suas particularidades estruturais, mas também agir por intermédio dela”. Além disso, Hawkins e Norton (2009, p. 8) argumentam que “a promessa que uma abordagem crítica deve cumprir é a de contribuir para a construção de um mundo social no qual todas as pessoas, independente da língua, etnia, cor ou classe social, tenham voz, acesso e possibilidades iguais”.

Menezes de Souza (2010) argumenta que ler criticamente implica em desenvolver duas ações “simultâneos e inseparáveis”, sendo: 1) perceber que o/a autor/a não produziu sentidos e significados em seu contexto sócio-histórico, mas também, 2) perceber como leitores/as, as nossas impressões do nosso contexto sócio-histórico impactará as nossas interpretações do contexto sócio-histórico do/a autor. Ou seja, como coloca Jordão (2013b, p.82-83), que as “nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos”.

Nas palavras de Jordão (2014, p. 43), nas aulas sob a perspectiva do letramento crítico o conflito é entendido como “aspectos produtivos do poder, como sendo oportunidades para a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo”. Portanto, considero também que os conflitos podem contribuir para a transformações de perspectivas, uma vez que modifica procedimentos



interpretativos.

Urzêda Freitas (2016, p. 75) entende perspectivas críticas de educação linguística como “práticas pedagógicas que visam relacionar o processo de ensino e aprendizagem de línguas a questões de poder, acesso, desigualdade e mudança”. Dessa forma, tais perspectivas críticas buscam reconhecer, problematizar e (re)articular discursos que têm contribuído para gerar sofrimento e exclusão na sociedade mais ampla.

#### 4. (RE)AÇÕES E TENSÕES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Discuto aqui algumas das (re)ações performadas pelas/os discentes da turma de Intermediário Adurante as aulas do projeto “*Genderandsexuality*”, no quadro abaixo trago os objetivos de cada um das aulas do referido projeto, com a intenção localizar o/a leitor/a:

Data da aula	Atividade / objetivo
01/04/17	Corpo e preconceito – problematizações de concepções hegemônicas e heteronormativas.
08/04/17	Autoaceitação e relações familiares – leitura e problematizações sobre a carta “ <i>DearChad</i> ” e do vídeo “ <i>kids of gay parentes speakout</i> ” e “ <i>diversity</i> ”.
29/04/17	Mídia, gênero e identidade de gênero – problematizações de concepções de gênero e identidade de gênero que são (re)produzidas em diferentes textos midiáticos.
06/05/17	<i>Gay civil rights</i> – problematizações de leitura de textos e vídeos que tratam sobre os direitos civis gays (não) conquistados.

**Quadro 3: Objetivos das aulas do projeto “genderandsexuality”**

##### 4.1 IMPRESSÕES DAS/OS ALUNAS/OS

Ao fim de cada aula, um/a aluno/a era responsável por escrever um relato com as impressões da aula do dia, e posteriormente enviar pra mim, por e-mail, e caso o/a autor/a do relato se sentisse confortável ou manifestasse desejo, seria compartilhado para todo o grupo de alunos/as. Acredito que, ao registrar as impressões em um relato, a/o aluna/o poderia refletir sobre o(s) sentido(s) da aula, assim como ter liberdade para registrar como se sentiu durante as problematizações. Trago aqui as impressões de uma aluna e de dois alunos sobre o sentido da aula, assim como o efeito das problematizações para ela e para eles:



“Em relação ao tema da aula eu gostei muito com a discussão foi feita. Que fique bem claro, da discussão. Não gosto tema. Acredito que essas discussões são indevidas. Tenho uma filha que estuda comigo no curso e tenho medo dela achar que ser gay é algo natural, porque de fato não é. Vejo que o professor Marcelo se esforçou para discutir da forma mais natural possível e fiz algumas colocações, interrompendo ele mesmo quando percebi que ele estava tentando colocar algo que não é normal”. (Bruna – relato do dia 01/04/17)

“A discussão da aula de hoje foi muito tensa. Ouvir de um colega que a homossexualidade não é normal, doeu muito em mim. Sou heterossexual, sou evangélico e isso não interfere nas minhas relações e o modo que eu convivo com homossexuais. Fiquei observando meus colegas de sala hoje durante as discussões, e nossa, aos 40 anos de idade posso afirmar que nunca ouvi tanta bobeira na minha vida”. (Júlio – relato do dia 08/04/17)

“Hoje foi a última aula sobre o tema de homossexualidade. A aula hoje começou muito tensa, alguns alunos não quiseram responder em inglês as perguntas do professor e por um instante o professor ficou só observando a discussão do grupo. Ele estava lá ouvindo mas não participou da discussão. Depois de muito observar ele fez a pergunta “o que você tem feito pra não reforçar o preconceito?”. Muitos colegas não conseguiram responder. Essa pergunta me fez perceber o trabalho de conscientização que o professor tentou realizar. (Fabiane – relato da aula do dia 06/05/2017)

Ellsworth (1989) aponta desvantagens sobre práticas críticas, afirmando que ao utilizar o discurso sobre a transformação e esperança e as possíveis mudanças sobre elas, as pedagogias críticas agravam essas situações. Ainda segundo a autora, quando os/as professoras/as colocam em prática os textos acadêmicos que tratam das pedagogias críticas, os resultados advindos dessas problematizações são “sem valia”, e que, ao final, os/as professores/as reforçam as aspectos que estavam tentando desnaturalizar nos/as alunos/as. Por fim, a autora afirma que os discursos da pedagogia crítica podem se tornar “veículos de repressão”. No trabalho de Paula (2013), por exemplo, a pesquisadora alega que, para os dois participantes de sua pesquisa, sua posição social e identitária garantia-lhe poder: por isso ela era a responsável por elaborar e oferecer a ambos as teorias certas, vistas como receitas ou soluções aplicáveis às suas práticas pedagógicas. Entretanto, para não desempenhar o papel a ela atribuído e para tentar desnaturalizar esse construto legitimado nos participantes, ela recorreu a leituras e discussões de teorias acadêmicas que consideravam o/a docente como



um/a “produtor[*a*] de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana” (HORIKAWA, 2004, p. 123). Essa sua atitude, segundo ela, acabou reforçando esse construto, pois, sem perceber, ela concedeu à teoria acadêmica o mesmo papel a ela atribuído pelos dois participantes: o de superioridade, esclarecimento, salvação.

## 4.2 DISCUSSÃO

Moita Lopes e Fabrício (2013) entendem momentos *queerna* sala de aula como uma forma de redefinição de posicionamento interacionais, provocando novas compreensões sobre o gênero e a sexualidade, permitindo assim, a desconstruções das nossas percepções aos aspectos heteronormativos e possibilitando novos sentidos para nossas performances. Nesse sentido, prefiro acreditar na necessidade de pensar as aulas de línguas como contextos globais. Ou seja, como fluidos e atravessados por diferentes culturas e discursos. Assim, a consequência é a compreensão das identidades em performance, em interação, em negociação e em confronto. É por meio da língua que pessoas fazem discursos políticos, sociais e culturais, e é, também, por meio dela que elas expressam suas emoções. Assim, esses discursos aparecem na realidade como performance, sendo “repetições contínuas desses atos, performativamente e de acordo com certas regras rígidas específicas, que produzem efeitos de sentido determinados” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 287). Dessa forma, pela performance pode ser perceptível as divisões e desigualdades, por isso a necessidade da problematização. No texto de Moita Lopes e Fabrício (2013) as problematizações de gênero e da sexualidade são chamados de “táticas de guerrilha”.

No excerto abaixo, trago um momento da aula do dia 08/04/17 no qual problematizei as performances de gêneros e sexualidade que são reforçadas e estereotipadas pela mídia (utilizando textos midiáticos multimodais publicados em diferentes jornais e revistas) e tornar as/os alunas/os conscientes do que é considerado “normal” e correto com o propósito de questionar narrativa hegemônicas e a possibilidade de ter um olhar diferente para as nossas relações pessoais, sociais, culturais e sexuais.

**Excerto da aula do dia 08/04/2017**

**Marcelo:** *Guys, let's think about, we see straight couples kissing on TV, in public,*



*everywhere we look we see them kissing. And about gay couples, why don't we see gay couples doing the same?*

**Clara:** *We don't see them because our society say to us that is strange, disgusting.*

**Marcelo:** *Society says it, and what does Clara think about it?*

**Clara:** *To me is okay, and I don't see a problem. I think, if I have liberty to kiss my husband in public, a gay person, of course, is also free to kiss in public.*

**Bruna:** *A não teacher, eu tenho nojo.*

**Marcelo:** *Bruna, why are you speaking Portuguese?*

**Bruna:** *Sorry, mas, teacher pelo amor de Deus, gays beijando em público. Eu já vi gays beijando em público e foi desagradável.*

**Marcelo:** *Bruna, have you ever asked to a gay person what he thinks when he sees a straight couple kissing in public?*

**Bruna:** *I don't want to know. He is gay. I am straight. I can kiss in public. Gay people can't.*

**Júlio:** *Bruna. You didn't answer the teacher's question.*

**Bruna:** *Yes, I answered.*

Talvez minhas problematizações tenham despertado nas/os alunas/os, ou em algum/as deles/as, a desconfiança de algo não estava certo ou adequado para aquele momento sócio-situado (uma sala de aula, em uma faculdade pública estadual). Entretanto, se de fato isso aconteceu, naquele momento as/os alunas/os não demonstraram explicitamente, se quiseram ou não participar/responder as minhas problematizações. Dessa forma, decidi problematizar sobre as falas das/os alunas/os, e ao mesmo tempo provocar o autoquestionamento de narrativas hegemônicas.

### 4.3 Autoquestionamento

Pessoa (2014) argumenta que na Linguística Aplicada Crítica questões de desigualdades não são vistas como neutras e a língua, nesse sentido, não reflete apenas narrativas homogêneas e raízes históricas, mas também as reproduzem. Por isso, a perspectiva crítica na educação linguística é defendida como uma ferramenta político-cultural que problematiza as questões de desvantagens, como: raça, classe e gênero. Além disso, a autora reforça o papel da formação crítica de professoras/es de línguas, pois assim as micro-relações da linguística aplicada confrontam as macro-relações da realidade social ao problematizar questões de desigualdades, desvantagens, relações de poder e a neutralidade da língua.

#### Exertoda aula do dia 06/05/2017

**Marcelo:** *Guys, I have a question. What are you doing in your everyday life to don't reinforce this kind of prejudice?*

**Gustavo:** *I am doing nothing, teacher. But how can I do something to do the opposite? I am straight. Eu não tenho voz pra lutar a favor da comunidade LGBT.*

**Clara:** *I am too. Eu não tenho voz.*



**Marcelo:***But, just if you have voice, can you defend an idea?*

**Júlio:***I don't have voice, however my role is not acting, being and saying homophobic comments.*

**Fabiane:***Teacher, sometimes you can think that I am being homophobic, but in fact, I am not. I am worried with these people. I am afraid if they kiss in public someone go there and kill them. If they walk up on the street segurando os mãos, someone hit them. I am really worried.*

**Marcelo:***Fabiane, I really understand your worries about it. But, the problem I see is when you express your thought you say the opposite. Is kind of reinforcing it. I ask again, what are you doing to ...*

**Fabiane:***In fact, I am doing nothing. As Clara e Júlio, I don't have voice. I would like so much to do some thing. But I can't. I am sorry.*

Acredito que os meus questionamentos podem interferir no que é dito, no que não é dito, no que é respondido, silenciado e na tomada de decisões das/os alunas/os. Assim, resolvi perguntar, colocar em dúvida algumas naturalizações impostas e argumentar. Vejo que questionamentos podem ocasionar diferentes performances, do silenciamento à desestabilização, inclusive como podemos ver na fala da Fabiane. Apesar disso, a partir desse episódio em específico nesse aula percebo que não tenho controle das minhas palavras, das minhas ações, inclusive do efeito e dos sentidos delas.

Além disso, acredito que a partir da problematização, vejo que não houve, por parte das/os alunas/os o autoquestionamento do que estava sendo reproduzido e performando em suas falas, o que me leva a entender que não importa o que escolhemos e o que falamos, (re)agimos e (re)produzimos, ainda que previsível até determinado ponto, elas são incontrolláveis. A problematização apesar de seu caráter crítico, não garante o autoquestionamento e a visão crítica sobre ela, e/ou necessidade do engajamento, tanto docente quanto discente, para que seja possível uma desconstrução de conceitos, verdades aparentes, raízes histórias e conceitos pré-estabelecidos.

## 5. ÚLTIMAS REFLEXÕES

Levando em consideração as consequências de práticas críticas no ensino e aprendizagem de língua inglesa, considero que, - como “não há certeza do que pode ser conhecido e deve ser feito a priori –, uma vez que não existe um conhecimento e uma verdade” (SILVESTRE, 2015, p. 70), mas apenas tentativas de sucesso -, devemos problematizar com o objetivo de alcançar as vantagens que esse processo pode acarretar, mas, ao mesmo tempo, ser



autocríticos a ponto de perceber se estamos reproduzindo padrões e narrativas hegemônicas.

Assim, espero ter contribuído, como argumenta Ortenzi (2009, p. 131), para que “[a] consciência de um problema pode ser um passo em direção a uma solução, mas não é garantia de que isso vá acontecer”. Por outro lado, ainda que ações de provocar discussões e autoquestionamentos, não encaminhem soluções ou resolvam os problemas construídos, acredito que elas os problematizará, no sentido de fazer emergir “a consciência dos limites do conhecimento” (SPIVAK, 1993, p. 25) e de questionar formas naturalizadas de interação, posições forçadamente impostas e assumidas, visões estabelecidas ou ideologias naturalizadas como senso comum (FAIRCLOUGH, 1995), principal papel da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; PESSOA; BORELLI, 2001) ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a). Acredito também que é preciso dar voz e ouvir e os/as alunos/as e tentar “construir a compreensão da vida social com eles/as em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los/as” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Mas será isso possível? Não seriam as hierarquias efeitos das relações de poder?

## AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho a todas/os às/os alunas/os que se inscreveram no Centro de Idiomas da UEG – Câmpus Inhumas, especialmente àquelas/es que foram minhas/meus alunas/os. Agradeço também à professora Mestre Giuliana Castro Brossi pelo convite para fazer parte da equipe de professoras/es do Centro do Idiomas e por ter aceito a minha proposta de problematizações para as minhas aulas desde o início. Por fim, agradeço à FAPEG pelo apoio financeiro durante o meu mestrado.

## REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J; JIE, D. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Britol: MultilingualMatters, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.



ELLSWORTH, K. *Why Doesn't This Feel Empowering?* Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, vol. 59, no. 3, 1989. p. 297-334.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Graciano Barbachan. Coletivo Sabotagem. 1970.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: \_\_\_\_\_. BRUNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico em 2.500 palavras mais ou menos. In: JORDÃO, C. M. et. al. *O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores: ampliando perspectivas*. Paco Editora, 2010. p. 128-139.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou etnia?. In: JORDÃO et AL (org). *Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85 107.

\_\_\_\_\_. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-227.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; FABRÍCIO, Branca F. Desestabilizações queer na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, Joana.; FRABRÍCIO, Branca F. (Org.). *Exclusão social e*



*microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. P. 283-301.

NELSON, C. D. A teoria queer em Linguística Aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 215-232.

ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em Formação.* 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 127-138.

PAULA, C. S. M. M. *Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas.* 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2013.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning.* Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PESSOA, Rosane R. *A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement.* In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira.* Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00061.pdf>> Acesso em: 07 de nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID.* Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

TELLES, J. A. *É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!* Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino.* Pelotas: UCPel, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês.* In: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. (orgs). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês.* Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 73-104.