

Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos para a educação linguística

Towards a critical approach in the design and use of teaching materials for language education

Por un enfoque crítico en el diseño y uso de materiales didácticos para la enseñanza de idiomas

Paula Montenegro¹

 0000-0002-9785-4322

RESUMO: Uma pedagogia se torna relevante quando a sua prática é colocada em evidência, bem como tudo o que for necessário para colocá-la em funcionamento (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Assim, considerando a centralidade dos materiais didáticos em sala de aula (Garson; Graves, 2014), explorar a relevância desses recursos para uma pedagogia crítica pode ser um excelente caminho para evidenciar esse modo de ensinar. Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo fomentar a discussão acerca da criticidade na educação linguística apresentando princípios que podem orientar o ensino crítico bem como um exemplo de abordagem na elaboração e uso de materiais didáticos que contempla a criticidade (Montenegro, 2022). Para tal, professores de inglês em formação participaram de uma oficina de materiais didáticos sob uma perspectiva crítica de ensino e ministraram aulas durante a prática em Estágio Supervisionado em uma universidade pública baiana. Os resultados obtidos apontam para a utilização de códigos (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) e do princípio do diálogo (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) como elementos determinantes para a implementação de uma abordagem problematizadora (Wallerstein; Auerbach, 2004).

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística; materiais didáticos; criticidade.

ABSTRACT: A pedagogy becomes relevant when its practice is put to the forefront, as well as everything necessary to put it into operation (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Thus, considering the centrality of teaching materials in the classroom (Garson; Graves, 2014), exploring the relevance of these resources for a critical pedagogy can be an excellent way to highlight this way of teaching. From this perspective, this work aims to foster the discussion about criticality in language education by presenting principles that can guide critical teaching as well as an example of an approach in the elaboration and use of teaching materials that

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: pcfmontenegro@uneb.br

contemplates criticality (Montenegro, 2022). To this end, pre-service English teachers participated in a workshop of teaching materials from a critical teaching perspective and taught classes during Teaching Practicum at a public university in Bahia. The results point to the use of codes (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) and the principle of dialogue (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) as key elements for the implementation of a problem-solving approach (Wallerstein; Auerbach, 2004).

KEYWORDS: language education; teaching material; criticality.

RESUMEN: Una pedagogía cobra relevancia cuando se pone en primer plano su práctica, así como todo lo necesario para ponerla en funcionamiento (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Así, considerando la centralidad de los materiales didácticos en el aula (Garson; Graves, 2014), explorar la relevancia de estos recursos para una pedagogía crítica puede ser una excelente manera de resaltar esta forma de enseñar. Desde esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo fomentar la discusión sobre la criticidad en la enseñanza de lenguas, presentando principios que pueden guiar la enseñanza crítica, así como un ejemplo de un enfoque en la elaboración y uso de materiales didácticos que contemple la criticidad (Montenegro, 2022). Para ello, profesores de inglés en formación participaron en un taller de materiales didácticos desde una perspectiva crítica de la enseñanza e impartieron clases durante la práctica en Internado Supervisado en una universidad pública de Bahía. Los resultados obtenidos apuntan al uso de códigos (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) y el principio del diálogo (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) como elementos clave para la implementación de un enfoque de resolución de problemas (Wallerstein; Auerbach, 2004).

PALABRAS CLAVE: enseñanza de idiomas; materiales didácticos; criticidad.

Considerações iniciais

Por muito tempo, forças conservadoras tentaram manter a criticidade fora da sala de aula (Akbari, 2008). Pouco interesse, ou quase mesmo nenhum, tiveram em trazer para o contexto educacional as realidades da vida cotidiana, das lutas, angústias e conflitos vivenciados na sociedade. Os adeptos da criticidade, ou seja, os educadores críticos, argumentam que os sistemas educacionais reproduzem os sistemas sociais em que operam e, esses mesmos advogam que os sistemas sociais são discriminatórios e excludentes, contendo discriminação e marginalização em termos de raça, classe social, gênero, cultura etc. Sendo o contexto escolar parte do contexto social, o que acontece na sala de aula deveria 'fazer a diferença' e transformar o contexto fora da sala de aula, ou seja, a sociedade.

Currículo, materiais didáticos (MDs), avaliação, perspectivas de ensino, formação de professores e políticas educacionais, ou seja, aspectos da educação em geral, pouco contemplam até os dias de hoje a criticidade. Essa constatação se

dá pela lentidão com que a sociedade avança rumo à justiça social e equidade.

Mas o que é criticidade, afinal? No âmbito da educação linguística, criticidade é sobre reconhecer a língua como ideologia e não apenas estrutura; é sobre conectar a palavra com o mundo, estendendo o espaço educacional à dinâmica social, cultural e política do uso da língua (Kumaravadivelu, 2006). Ser crítico passa pelo entendimento da educação como uma atividade política relacionada ao poder (Freire, 1987). Em outras palavras, é ter o entendimento da educação para a democracia, como preparação para a cidadania.

Pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva crítica é de grande relevância diante do momento em que vivemos de crise política e lutas socioculturais. Nessa linha de pensamento, a concepção de uma educação linguística crítica envolve a problematização de desigualdades construídas por meio de discursos na sociedade, buscando compreender como elas se constroem historicamente e socialmente (Pessoa; Silvestre; Mór, 2018). De acordo com as autoras, a sala de aula é um microcosmo da sociedade, por isso, as realidades sociais precisam estar inseridas nela.

No intuito de contribuir para a discussão acerca da criticidade na educação linguística, este trabalho, um recorte de minha tese de doutorado (Montenegro, 2022), tem como objetivo apresentar princípios que podem guiar a prática de um ensino crítico de línguas bem como um exemplo de abordagem na elaboração e uso de MDs em sala de aula que contempla a criticidade. Para a realização da pesquisa qualitativa de doutoramento, de cunho etnográfico, foram convidados sete professores de inglês em formação de uma universidade pública baiana, turno noturno, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Letras/Inglês daquela instituição. O único critério para que o convite fosse feito foi o fato de os professores em formação estarem cursando o componente curricular Estágio Supervisionado e dispostos a cooperar, envolvendo-se na solicitação de relatos, inventário, questionário, observação e entrevistas. Logo após o convite, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dei prosseguimento à geração de dados com a finalidade de investigar como os professores de inglês em formação elaboravam e usavam MDs sob uma perspectiva crítica de ensino,

durante a sua prática em Estágio Supervisionado².

Princípios de uma pedagogia crítica

Segundo Akbari (2008), pedagogia crítica é um jeito de fazer, um jeito de ensinar e aprender com o intuito de buscar a transformação da sociedade por meio da educação, incluindo o ensino de línguas. Portanto, o autor sugere alguns princípios que podem ajudar na transformação das salas de aula em espaços mais críticos. Pelo fato de a cultura ser um aspecto indispensável para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, é necessário pensar sobre qual cultura ensinar e o porquê. O primeiro princípio sugerido por Akbari (2008), *basear o ensino na cultura local dos seus aprendizes*, é, justamente, sobre optar por um contexto cultural, tomando como ponto de partida a cultura local dos alunos, o que possibilita que estes pensem sobre os diferentes aspectos da cultura em que vivem e encontrem formas de promover mudanças na sociedade onde eles identificarem esta necessidade.

Já o princípio *considerar a língua materna (L1) dos aprendizes como uma fonte a ser utilizada* preconiza que a prática de exclusão da L1 das salas de aula de línguas deve ter sua origem nas dimensões políticas e econômicas do ensino de língua estrangeira (LE) e/ou a incapacidade dos professores nativos de inglês de utilizar a L1 dos aprendizes. Isto porque, do ponto de vista científico, não há muitas evidências disponíveis em apoio à exclusão total da L1 dos aprendizes e, de fato, pode haver casos em contrário. De acordo com o autor, a L1 do aprendiz deve ser considerada como um ativo que pode facilitar a comunicação em LE e como parte de sua experiência comunicativa na qual baseará seu aprendizado.

Por sua vez, o princípio *incluir mais das preocupações reais da vida dos aprendizes* aponta para a não separação entre as necessidades comunicativas dos aprendizes e suas identidades, quem eles são social e politicamente. Portanto, as temáticas trabalhadas em sala de aula irão variar a depender das especificidades

² CAEE: 0 9336518.2.0000.5531

locais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais.

Ainda buscando a transformação da sala de aula em uma experiência de discussão e reflexão crítica, Akbari (2008) sugere o princípio de *conscientizar os aprendizes das questões que os grupos marginalizados enfrentam*, partindo da noção de que a transformação de uma sociedade só será possível quando os pontos problemáticos forem identificados e discutidos, dando lugar a todos os membros da sociedade, legitimando as ideias e propostas levantadas por cada um dos envolvidos nessa reforma, para que se tenha consciência de que existem múltiplas perspectivas sobre uma mesma realidade.

Akbari (2008) conclui sua proposição a partir do pensamento de Paulo Freire no qual descreve uma pedagogia crítica como a relação da palavra com o mundo. De acordo com Freire (1987, p. 10), “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’” (Freire, 1987, p. 10). Logo, em decorrência do seu atributo transformador, palavra e ação referem-se à mesma dimensão, dando origem ao diálogo edificante de uma comunicação que modifica o mundo. Tendo em vista essa relação com capacidade transformadora, as realidades da sociedade não podem ser desprezadas em sala de aula, convertendo-a em um mundo irreal. É preciso tornar a sala de aula um ambiente de discussão crítica a partir das realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos e da sociedade como um todo.

Nessa linha de pensamento, Crookes (2013) propõe alguns aspectos que possuem potencial para guiar a prática de professores de línguas rumo ao ensino crítico. O primeiro, o princípio *linguagem, pré-requisitos organizacionais e gerenciamento de sala de aula*, trata da questão da língua usada em sala de aula. Visto que ‘discussão’ é uma das premissas da pedagogia crítica, merecem atenção os aprendizes que não são capazes de se comunicar e se engajar em uma discussão plenamente na LE que estão aprendendo. O autor sugere, como estratégia para lidar com essa questão, o uso da L1 do aprendiz em situações em que se faz necessário explicar o que é discussão, prover a estrutura linguística necessária para a discussão e um bom planejamento de planos de aula em etapas,

para que os desafios de se inserir uma nova pedagogia, além de novas estruturas linguísticas, não sejam por demais avançados, desestimulando o aluno.

Já o pressuposto *postura crítica ou de oposição do professor* refere-se à sua decisão em aderir a uma pedagogia crítica, visto que, para que se alcance o objetivo de ensinar criticamente, o professor deve incorporar princípios e procedimentos em sua prática que se vinculam à criticidade. Segundo Crookes (2013), esse princípio está diretamente relacionado às crenças e valores do professor, dando origem a uma ‘filosofia de trabalho’ desse profissional, construída a partir de suas experiências, leituras e/ou formação. Nessa mesma perspectiva, Almeida Filho (2008) versa sobre a noção de ‘abordagem de ensinar do professor’, em que o autor define como “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor” (Almeida Filho, 2008, p.13).

Em seguida, Crookes (2013) apresenta o aspecto *análise crítica de necessidades*. Para o autor, uma análise de necessidades não crítica trará sempre questões relacionadas às necessidades como “preciso de inglês para viajar”, ou “preciso de inglês para passar no vestibular”, ou “preciso de inglês para o meu trabalho”, ou seja, necessidades instrumentais. No entanto, a análise crítica de necessidades precisa ir além das necessidades instrumentais. Freire (1987) descreve seus próprios procedimentos de análise de necessidades, etnográficos, que incluía a residência na comunidade em que o programa de alfabetização de adultos era desenvolvido. Assim, era possível extrair ditos típicos, bem como palavras e expressões ligadas à experiência dos grupos em que o pesquisador participava. Considerar o papel do aluno como um agente potencialmente ativo na sociedade e não apenas um trabalhador realizando tarefas ou um aluno estudando uma língua: eis o segredo de uma análise crítica de necessidades.

Logo depois, Crookes (2013) destaca a premissa *currículo negociado*. A posição de que o conteúdo do currículo surge das preocupações dos aprendizes significa que a trajetória do curso ou currículo não é fixa e nem determinada apenas pelo professor. Na tradição freireana, fonte direta de Crookes (2013), há uma fase de ‘escuta’ que prevê um conjunto inicial e extenso de tópicos que, no devido tempo, dá forma a uma lista de palavras e frases a serem ensinadas. É o que Freire (1987)

denomina de ‘temas geradores’, ou seja, um ‘universo mínimo temático’ que possui caráter universal. Na medida em que o professor se propõe a ‘escutar’ os aprendizes em busca de temas geradores, se inaugura a possibilidade de desenvolver em seus alunos uma visão crítica de suas realidades. Esses temas estão compreendidos “na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si” (Freire, 1987, p. 54). De acordo com o autor, esses temas são geradores porque possibilitam o desdobramento de outros temas que podem promover ações transformadoras.

Dando prosseguimento a esse pensamento, Crookes (2013) apresenta o princípio do *diálogo*, um dos aspectos mais importantes da pedagogia crítica freireana, se referindo às interações tanto entre professor e aluno como entre alunos. Na prática, a intenção é dar espaço, escutar atentamente e validar os conhecimentos produzidos e trazidos pelos alunos, convocando-os a serem participativos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do diálogo é a conscientização (Freire, 1987), isto é, a capacidade de perceber e reconhecer as origens e as causas de questões conflituosas na sociedade, sejam elas socioeconômicas, políticas ou culturais, a partir do contexto histórico de suas próprias vidas. É por meio do diálogo crítico que os alunos leem o mundo, levando-os a possibilidade de transformá-lo.

Mais uma característica do pensamento freireano que contribui para auxiliar professores de línguas que buscam uma prática crítica de ensino é a codificação:

Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue [...] é a de sua ‘codificação’. A da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação. Uma ‘codificação’ pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. (Freire, 1987, p. 67).

Essa codificação, ou *Código*, é um dispositivo que permite que os alunos articulem sua própria interpretação de uma situação potencialmente problemática relevante para suas vidas. O código permite referência sem determinar o conteúdo. Por sua imprevisibilidade, o professor não possui o controle pleno do conteúdo, o que torna esse aspecto não apenas pedagogicamente importante, mas também

eticamente significativo. Segundo Crookes (2013), um código eficiente deve representar uma situação de problema diário que seja imediatamente reconhecível pelos alunos, contendo contradições, seja de cunho afetivo ou social. Ademais, a codificação deve ser simples o suficiente para que os alunos associem com suas experiências de vida e sejam capazes de encontrar soluções para as contradições apresentadas. Problemas da comunidade local, geralmente, oferecem oportunidades para que os alunos sejam bem-sucedidos em ações de pequena escala. É interessante constatar que, para Freire (1987), os *códigos* se configuram, justamente, como o material didático para o ensino crítico, dado que é a materialização dos temas em “fotografias, *slides*, *film*, *strips*, cartazes, textos de leitura etc” (Freire, 1987, p. 67).

De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), os códigos podem ser definidos como fotografias, desenhos, histórias, imagens, músicas, modelos ou outras construções que codifiquem a temática de um conflito ou qualquer outra situação de forma física, materializada. Com base nessa elucidação, é possível remeter à conceituação de Tomlinson (1998, p. 9) a respeito do que é MD:

Qualquer coisa utilizada para ajudar a ensinar aprendizes de língua. Materiais podem ser no formato de um livro didático, um livro de atividades, uma fita cassete, um CD, um vídeo, uma fotocópia, um jornal impresso, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser ensinada.

No que concerne a definição do termo material didático, Tomlinson (1998) faz alusão a qualquer coisa utilizada por professores e alunos no intuito de facilitar o aprendizado de uma língua. A escolha pela expressão ‘qualquer coisa’ parte do entendimento de que a maioria das pessoas associa MD somente com LD, pois, para muitos, este recurso didático sempre foi a experiência mais significativa no uso de MDs para o ensino de línguas. Com a finalidade de ampliar a visão de educadores e leigos acerca do conceito de MD, Tomlinson (1998) argumenta que jornais, pacotes de produtos, fotografias, entrevistas com falantes da língua a ser ensinada, instruções dadas por um professor, tarefas escritas ou discussões entre os alunos podem, também, ser considerados como recursos didáticos para o ensino de

línguas, ou seja, MDs. De acordo com o autor, essa concepção de MD pode ajudar os professores a utilizarem quantas fontes de *input* estiverem ao alcance deles e até mesmo a conscientizá-los de que eles também podem ser considerados elaboradores de MDs e, portanto, responsáveis por aquilo que os alunos estão utilizando em sala de aula. A partir dessa perspectiva, professores adquirem uma maior liberdade nas suas escolhas, ao mesmo tempo que possibilitam uma experiência mais rica e prazerosa com o idioma para seus alunos.

Fundamentada nessa relação entre conceitos, assumo a premissa de que os códigos podem ser considerados como os MDs utilizados em sala de aula para uma perspectiva crítica de ensino, trabalhando temáticas relevantes para os alunos. Na perspectiva freireana, “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com algum de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 1987, p. 55). Para Freire (1987), a codificação e a subsequente descodificação, permitem os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o engajamento em um decurso de abertura e de significação existencial, possibilitando o “encontro de cada um consigo mesmo e os demais” (Freire, 1987, p. 6).

Seguindo esse entendimento, Crookes (2013) trata do *conteúdo crítico em materiais didáticos*. De acordo com o autor, não é possível haver neutralidade na seleção do conteúdo utilizado para o ensino, pois este sempre parte de uma escolha, amparada em uma perspectiva de ver e entender o mundo, ou seja, uma orientação cultural. Para que o conteúdo seja considerado crítico, Crookes (2013) sugere que este seja participativo, inserindo os alunos no processo de decisão a respeito dos conteúdos que serão considerados no desenvolvimento de MDs, o que pode ser realizado por meio de uma *análise crítica de necessidades*.

Os dois últimos princípios que podem orientar uma pedagogia crítica são *avaliação crítica* (participativa, democrática) e *orientação para a ação*. Para que o primeiro se efetive na prática é necessário que se crie uma cultura de avaliação participativa e democrática, pois é perceptível que há muito poder hegemônico contido nesse aspecto. Já o segundo, orientação para ação, é um dos principais objetivos de uma pedagogia crítica. No entanto, não se trata de qualquer ação, mas

de uma ação transformadora, que promova mudança social.

Apesar de propor uma lista de componentes para a prática de uma pedagogia crítica, Crookes (2013) salienta ainda que podem existir outros e que, em nenhum momento, ele cogita excluir uma perspectiva mais holística para o entendimento do trabalho crítico. A sugestão é que aquele que pretende se engajar em uma pedagogia crítica analise cada componente proposto, coloque-os em prática, um por um, de uma maneira reflexiva e expanda a prática até chegar ao ponto de poder testar todos juntos, adquirindo consciência de todo o trabalho realizado.

Abordagem problematizadora

As bases da *abordagem problematizadora*, proposta por Wallerstein e Auerbach (2004), também denominada pelas autoras de *educação freireana*, se encontram no *diálogo*, uma ferramenta que possibilita a conscientização³ (pensar criticamente e agir), considerando o conhecimento prévio dos alunos e convidando professores e alunos a serem co-aprendizes nessa experiência educacional.

Dessa forma, as autoras elencam quatro premissas para essa abordagem: (a) educadores se beneficiam da reflexão crítica sobre valores, crenças, cultura de ensinar, material que usamos e métodos que escolhemos, por isso somos verdadeiros coaprendizes com nossos alunos; (b) o papel do educador é preparar e direcionar oportunidades de aprendizado que encoraje os alunos a acreditar em suas capacidades como pensadores críticos e atores de suas vidas; (c) a educação é política e poder é central no processo educacional, buscando entender como o poder opera nos níveis social e institucional a partir das nossas interações pessoais e conosco mesmo; (d) é preciso fazer escolhas a partir de cada oportunidade de ensino no contexto, não havendo respostas prontas, abrindo portas para múltiplos dilemas, paradoxos e questões que nem sempre são solucionáveis.

A partir dessas premissas, as autoras propõem então um guia de como colocar em prática a reflexão crítica. A meta dessa abordagem é gerar um ciclo

³ Entende-se por conscientização a percepção das origens do seu lugar na sociedade e a capacidade de agir e decidir com o propósito de tomar controle de suas vidas, a partir da consciência das limitações e possibilidades de mudança (Freire 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004).

contínuo de reflexão e ação, bem como uma *práxis* participativa, que incorpora a contínua interação de ações e a reflexão sobre as ações. Esse ciclo possui três etapas: a *escuta*, investigação das questões e temas geradores da comunidade; o *diálogo*, promoção de discussão crítica por meio de estratégias, em especial, por meio dos códigos; e a *ação*, estratégias de mudança visualizadas pelos alunos após a reflexão. A *escuta* seria o ponto de partida para desvelar temáticas geradoras (Freire, 1987), questões e contradições da vida dos alunos. Essa etapa serve para identificar necessidades, questões relevantes para os alunos, preocupações do grupo, expectativas para o futuro etc. São essas as temáticas que dizem respeito à vida dos alunos e, por isso, possuem impacto emocional que move as pessoas para a ação.

A segunda dimensão proposta no ciclo é o *diálogo*, que, para Freire (1987), é a oportunidade de os alunos manifestarem suas questões, seus objetos de aprendizagem dentro de um contexto de reflexão em grupo. Ou seja, é colocar a questão 'na mesa' para ser discutida a partir do conhecimento do professor e dos alunos. Já a última dimensão, a *ação*, é a meta da abordagem problematizadora. A ação pode ser iniciada já em sala de aula, por exemplo, conduzir uma pesquisa sobre o tema, procurar informações e trazer fotos pessoais ligadas à temática; escrever relatórios com a informação coletada; escrever histórias sobre as fotos, ou elaborar códigos para os próximos diálogos. Ações posteriores podem ser direcionadas para a escrita de cartas para órgãos ou instituições e projetos comunitários. Essa etapa implica se ver como um ser social, com direitos e deveres e condições de vida mais justas.

Devido à relevância dos códigos como MDs para uma abordagem crítica de ensino, Wallerstein e Auerbach (2004) elencam cinco características essenciais de um código para aqueles que desejam se engajar na sua elaboração: (a) deve representar uma situação familiar facilmente reconhecida pelo grupo; (b) deve ser apresentado como um problema com muitos lados ou contradições para evitar enviesamento; (c) deve focar em uma questão de cada vez, sugerindo conexões históricas, culturais e sociais, e a vida dos alunos; (d) deve ter final inconcluso e não pode prover soluções, pois qualquer solução ou estratégia para lidar com o problema

deve vir dos alunos; (e) a questão não deve ser desproporcional ao grupo, mas deve oferecer possibilidades para a afirmação do grupo e direcionar pequenas ações na direção de mudanças.

Ademais, Wallerstein e Auerbach (2004) sugerem uma estratégia de fazer perguntas que levam da identificação da situação até a análise:

1. Descrever o que vê: *o que você vê na figura/ texto?*
2. Definir o problema: *o que está acontecendo? O que cada personagem está pensando?*
3. Partilhar situações semelhantes na sua vida (personalizar): *como essa situação se relaciona com a nossa vida? Você já viveu algo parecido?*
4. Questionar por que existe um problema (analisar contexto social): *Por que esse problema existe? Por que enfrentamos problemas assim?*
5. Desenvolver estratégias de ação: *o que podemos fazer sobre isso? Quais são as alternativas que temos para a ação?*

De acordo com as autoras, para que essa estratégia seja bem-sucedida o educador precisa estabelecer uma atmosfera confiável em sala de aula para o exercício do diálogo, proporcionando a participação de todos.

A oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino

Como supervisora de Estágio Supervisionado do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública baiana, turno noturno, ofereci uma oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino para os professores de inglês em formação, matriculados nesse componente curricular. Este componente abrange dois semestres letivos, sendo que, a cada semestre, os professores em formação planejam e ministram aulas para uma unidade letiva para a Educação Básica no contexto público.

O fato de o curso de Letras/Inglês ser noturno implicava o estágio também ocorrer no mesmo turno, pois uma das características dos professores em formação

daquela instituição era trabalhar durante o dia e estudar à noite. Portanto, o estágio foi realizado em um colégio público do Estado, no Ensino Médio, turno noturno. Situado na mesma Avenida da universidade na qual os participantes da pesquisa cursavam Letras/Inglês, o colégio atendia estudantes nas modalidades de Ensino Médio, Ensino profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando durante os três turnos. Escola estadual de porte grande, o público-alvo era, em sua maioria, alunos dos bairros adjacentes à unidade, caracterizados por serem bairros centrais da cidade, bastante movimentados e habitados, em sua maioria, por moradores negros e de classe média. O colégio era amplo, com salas de aula espaçosas e ventiladas, além de conter uma biblioteca climatizada, quadra poliesportiva, refeitório, estacionamento e área verde. Havia, no entanto, uma carência de recursos audiovisuais e computadores, embora todas as salas de aula dispusessem de uma 'TV *pen drive*', que não funcionava. Ademais, havia uma sala de vídeo, espaço que poderia ser solicitado pelos professores para o uso dos poucos recursos audiovisuais da escola.

Nos dois primeiros encontros da oficina, que teve a duração de quatro encontros, totalizando 16 horas, discutimos o conceito de MDs e os princípios filosóficos que fundamentam uma pedagogia crítica. Nos dois últimos encontros, analisamos princípios norteadores da prática e propostas de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino. Ao final da oficina, propus aos participantes que, caso se sentissem interessados em abraçar princípios críticos para a elaboração e uso de MDs, que assim o fizessem na unidade escolar que iriam ministrar no segundo semestre. Dos sete participantes da oficina, quatro optaram por princípios críticos em seus planejamentos.

A partir das observações das aulas dos professores de inglês em formação, as quais fazem parte do meu trabalho como Supervisora de Estágio Supervisionado, pude perceber que a *escuta* foi o ponto de partida para desvelar as temáticas geradoras em sala de aula. Os participantes relataram que o fato de a oficina ter sido oferecida no segundo semestre foi bastante positiva, pois tornou possível desenvolver um pouco mais de intimidade com o contexto de ensino, o que permitiu extrair as temáticas geradoras para a elaboração dos códigos e posteriores

discussões em sala de aula.

Com o intuito de promover uma perspectiva crítica de ensino, os quatro professores em formação recorreram aos princípios da abordagem problematizadora (Wallerstein; Auerbach, 2004). A seguir, apresento a sequência didática desenvolvida por um dos professores de inglês em formação durante o segundo semestre de Estágio Supervisionado.

Princípios em ação

Um dos participantes da oficina, denominado aqui de P1, descreveu em seu Relatório de Estágio que, durante sua prática no primeiro semestre, ele havia abordado a temática *Profissões* e que, em um determinado momento, um estudante da sua turma falou que havia profissões que não pertenciam à realidade deles, por exemplo, médico e advogado, e que, além disso, muitos estudantes da turma não acreditavam que era possível entrar em uma universidade. P1 se sentiu bastante comovido com essa situação e, por isso, elaborou para o segundo semestre da sua prática em Estágio uma proposta que ele denominou de *Oportunidades*. Interessante constatar que, além da adesão ao momento da *escuta*, houve uma ressignificação de uma temática bastante utilizada em abordagens de ensino de línguas. A partir de uma reflexão crítica, P1 transformou a temática *Profissões* em *Oportunidades*, elaborando código e promovendo discussão em sala de aula.

Figura 1 – Exemplo de código



Fonte: Relatório de Estágio de P1.

Após a apresentação do código (Fig. 1), P1 seguiu a estratégia de fazer perguntas sugerida na abordagem problematizadora e iniciou perguntando aos alunos: “*o que vocês estão vendo nessa imagem?*” A seguir, apresento uma parte do diálogo ocorrido em sala de aula:

- Aluno 1:** é um médico atendendo uma mulher.
Aluno 2: é... mas ele é negão.
Aluno 1: E daí? Se ele é médico então beleza.
Aluno 3: Ele pode ser enfermeiro.
Aluno 1: Só porque é preto? Ele pode ser médico... estudou e pronto.
Aluno 2: Estudou aonde? Então tinha dinheiro... só pode (risos)
Aluna 4: Parece que estão felizes.
Joli: O que você acha que está acontecendo, **** (aluna 4)?
Aluna 4: Eu acho que ela devia ter algum problema de saúde e o médico resolveu... ela deve tá aliviada... eu taria.
Joli: Você já passou por isso, **** (aluna 4)?
Aluna 4: Minha mãe já. Eu fui com ela uma vez no posto porque ela tava com muita dor no ombro... a maior fila. Ela sofreu viu, sentada lá. Mas depois que o médico atendeu, ela ficou tomando um remédio e sentiu alívio.
Aluno 2: Duvido que o médico era negro.
Aluna 4: Não tem nada a ver isso... ele podia ter qualquer cor, meu filho... o importante é que minha mãe ficou sem dor.
Aluno 2: Duvido que ele era negão. Devia ser branquelo.
P1: Porque, **** (aluno 2), que ele devia ser branquelo?
Aluno 2: Só branco estuda medicina, prof. E rico também. Tá difícil de vê um médico negão.
P1: Vocês também acham isso que **** (aluno 2) falou?
Aluna 4: É, eu acho que a maioria é branca mas isso não quer dizer que outro não pode atender bem.
(outros alunos concordaram que a maioria dos médicos é branca)
P1: E por que vocês acham que isso acontece?
Aluno 3: Porque tem que saber muito... eu acho que tem que só estudar.
Aluno 1: Como é que estuda sem trabalhar? Não dá. A gente tem que trabalhar.
P1: Alguém aqui já pensou em ser médico?
Aluno 3: Eu já pensei em ser enfermeiro. Minha tia é enfermeira. Mas médico não sei... acho que aí já é mais difícil.
Aluna 4: Estuda, **** (aluno 3)! Acho que tem oportunidade pra todo mundo. Tem as cotas aí pra isso. Tem que ter os médicos negros para gente vê médico negro. É por isso que a gente não vê. Se é o que a pessoa quer, vai lá e estuda!
P1: Quem aqui quer fazer vestibular? E pra quê profissão?

Os estudantes foram respondendo em voz alta. Nesse ponto, P1 estava no quadro branco escrevendo algumas palavras em inglês. À medida que os estudantes iam discutindo o código em sala de aula, o professor em formação ia escrevendo no quadro as palavras que surgiam na discussão. Ao final, o quadro branco continha as seguintes palavras: *doctor, nurse, to study, to work, to believe, university, rich, poor,*

black, white, psychologist, journalist, lawyer, interior designer, computing, test, to try, to make an effort, attempts e cotas.

A turma a qual P1 estava ministrando aulas de inglês era de 2º ano, ou seja, estudantes que deveriam estar pensando em suas futuras profissões e se preparando para ingressar na universidade. Após esse primeiro levantamento de vocabulário, P1 pediu que todos olhassem para o quadro branco com as palavras da discussão e classificassem da forma que quisessem. Ao final, o quadro estava organizado em colunas que contemplavam verbos (*to study, to work, to believe, to try, to make an effort*), profissões (*doctor, nurse, phycologist, journalist, lawyer, interior design, computing*) e substantivos/adjetivos (*university, rich, poor, black, white, test, attempts, cotas*).

Após a classificação definida pelos estudantes, P1 solicitou que formassem duplas para a criação de um diálogo utilizando o vocabulário aprendido e as estruturas gramaticais estudadas naquela unidade. Um dos diálogos construídos foi utilizado para a prática de oralidade em sala de aula:

A: What do you like to study?

B: I like to study math.

A: Really? I don't like math. I prefer Science.

B: Do you want to go to the university?

A: I want to try but it's very difficult to be a doctor.

B: Why? Make an effort!

A: I'm black and poor. I have to work everyday. I don't have time to study.

B: You have to try. There are cotas for black people. Believe in yourself!

Entre muitas risadas e clima descontraído criado por P1, alguns estudantes se arriscaram na oralidade a partir do diálogo desenvolvido por eles mesmos. Em um determinado momento, um estudante perguntou: *“teacher, como é mesmo que a gente fica sabendo desse negócio de cotas?”*. Esse momento me pareceu precioso. O código, a discussão, a oportunidade de trabalhar com a língua a partir daquele tema, havia despertado no aluno uma centelha, mesmo que apenas de curiosidade, a respeito de uma realidade que para ele se fazia distante até então. P1, aproveitando a oportunidade e, ciente dos direcionamentos de uma abordagem problematizadora, buscou o encaminhamento para a ação: convidou seus alunos a pesquisarem sobre o sistema de cotas, o processo para ingressar na universidade e

o curso que mais interessava cada um. Ao término da aula, foi possível perceber que os estudantes saíam da sala ainda discutindo sobre o tema.

Considerações finais

A partir de um conflito identificado durante a fase da *escuta* (semestre anterior), P1 optou por apresentar um código (MD utilizado em uma abordagem crítica), estabeleceu o *diálogo* em sala de aula por meio da estratégia de perguntas e sugeriu uma atividade que levasse os alunos a uma *ação* fora da sala de aula.

De acordo com Freire (1987), esse primeiro momento da *escuta* se caracteriza pela investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida daquela determinada comunidade (Estudo da Realidade). O estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o aluno percebe a sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos. Esse mergulho na vida do aluno é o que possibilita o professor emergir com um conhecimento mais elaborado a respeito do seu contexto de ensino, tendo condições de interagir no processo e auxiliar na promoção das temáticas geradoras.

Em especial, na escolha do código, recurso que materializa a temática geradora, fica evidente como P1 reflete criticamente a respeito de uma temática bastante utilizada no ensino de inglês (Profissões) e a transforma em uma temática que promove o diálogo crítico em sala com o propósito de transformar a forma de pensar de seus alunos a respeito das oportunidades que poderiam ter em suas vidas profissionais.

Como vimos no exemplo acima, P1 utilizou da estratégia do diálogo para promover uma reflexão a respeito das oportunidades profissionais. O participante colocou na mesa, por meio de um código, uma questão conflituosa para os alunos da turma: uma mulher em consulta com um médico negro. O conflito, identificado ao longo do momento da *escuta*, se evidenciou durante o diálogo que se estabeleceu após a apresentação da imagem e a posterior aplicação da estratégia de perguntas. Durante a interação em sala de aula, alunos motivavam outros a seguir com seus sonhos profissionais. Segundo Freire (1987), o diálogo é um dos aspectos mais

significativos da pedagogia crítica, pois é um processo emancipatório educativo que se compromete com o empoderamento dos alunos na medida em que desafia o discurso educativo dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos para que se tornem sujeitos ativos no seu próprio mundo.

Pelo fato de o contexto de atuação dos professores em formação ser caracterizado por estudantes de nível iniciante, o uso da L1 foi amplamente empregado nessa etapa, aspecto vislumbrado em Crookes (2013). Segundo o autor, o uso da L1 do aluno é uma estratégia relevante em situações em que o ambiente escolar de inserção de uma pedagogia crítica não atende às expectativas comunicativas de uma discussão em sala de aula. Nesse sentido, os participantes se utilizaram do diálogo em L1 como tática para extrair e apresentar vocabulário em LE, pertinente à temática geradora, provendo, em seguida, estrutura linguística necessária para a promoção de alguma atividade gramatical ou tarefa didática.

O uso de uma imagem como código, ou seja, como material didático crítico, promoveu a discussão em sala de aula, gerando no participante um sentimento de realização, constatado em seu Relatório de Estágio:

Após o término dessa sequência didática percebi que era possível levar materiais para a sala de aula que promovessem a discussão e movesse para a ação. Infelizmente, não poderei ver o engajamento deles no próximo ano na preparação para o vestibular, mas sei que contribuí de alguma forma para um futuro melhor.

Apesar de constatar a *orientação para ação* (Crookes, 2013) na prática dos professores em formação ao implementarem uma abordagem crítica de ensino na elaboração e uso de MDs em sala de aula, pude identificar a falta de uma continuidade no processo, pelo fato de serem estagiários no contexto em que atuaram. Seria necessário mais tempo sem interrupção do ciclo para verificar o desenvolvimento das sementes plantadas.

Referências

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms.

MONTENEGRO, P.

Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos para a educação linguística

ELT Journal, Oxford, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008. DOI:
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn025>

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York; London: Routledge, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARSON, S.; GRAVES, K. Materials in ELT: current issues. In: GARSON, S.; GRAVES, K. (org.). *International perspectives on materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 1-15.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

MONTENEGRO, P. C. F. *Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos: uma experiência transformadora*. 2022. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/verso_final_tese_capa_dura.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P.; MÓR, W. M. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WALLERSTEIN, N.; AUERBACH, E. R. *Problem-posing at work: popular educator's guide*. Alberta: Grass Roots Press, 2004.

Recebido em: 24 out. 2023.

Aprovado em: 29 dez. 2023.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli

Revisor de língua inglesa: Juliano Neri

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

