

## O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação<sup>1</sup>

Maria Inês Pagliarini Cox  
Ana Antônia de Assis-Peterson  
Universidade Federal de Mato Grosso

*ABSTRACT: Recently, some scholars inside the English Language Teaching (ELT) community have started to question the absence of a critical view in the teaching and role of English internationally. They question the alleged neutrality of English as an international language. They wish for an empowering and transformative critical pedagogy. Enticed by this rhetoric of critical pedagogy, this study attempts to investigate to what extent the discourse of critical pedagogy is present in the daily life of teachers. What do they know about critical pedagogy? How do they see themselves as teachers of English? With this work, we plan to intensify the discussion of critical pedagogy that introduces into the scope of ELT substantial questions until now neglected in Brazil.*

*RESUMO: Recentemente, alguns estudiosos no campo de ensino de língua inglesa começaram a questionar a ausência de uma visão crítica acerca do papel do inglês. Questionam principalmente a alegada neutralidade do inglês como língua internacional. Anseiam por uma pedagogia crítica emancipatória e transformadora. Este trabalho pretende investigar em que medida o discurso da pedagogia crítica se faz presente no cotidiano do ensino de inglês. O que sabem professores de inglês sobre a pedagogia crítica? Como se vêem como professores de inglês? Com este estudo, pretendemos intensificar a discussão da pe-*

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão modificada do artigo “Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English”, publicado no periódico *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Autumn 1999, 433-452.

## O PROFESSOR DE INGLÊS

*dagogia crítica que introduz no escopo do ensino de inglês como língua estrangeira questões substanciais até então negligenciadas no Brasil.*

*KEYWORDS: critical pedagogy, English language teaching, language and power*

*PALAVRAS-CHAVE: pedagogia crítica, ensino de inglês, linguagem e poder*

### PAULO FREIRE E AS SEMENTES DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Em largos traços, vamos relembrar a história brasileira da pedagogia crítica no campo de ensino de línguas. Não podemos deixar de lembrar que o Brasil é a terra de Paulo Freire, certamente um dos pensadores seminais da pedagogia crítica. Paulo Freire é a própria encarnação do intelectual orgânico de que nos fala Gramsci (1971). Experimentando ele mesmo a violência das oligarquias rurais remanescentes no nordeste brasileiro que tiram partido da ignorância do povo, vê na educação uma das formas de libertação. No início da década de sessenta, Paulo Freire envolve-se no Movimento de Cultura Popular do Recife como coordenador do Projeto de Educação de Adultos. Como coordenador desse programa, vê-se confrontado diretamente com o analfabetismo endêmico da região. O nordeste é, nessa época, uma das regiões mais pobres do país com uma população de 15 milhões de analfabetos entre os 25 milhões de habitantes (Weffort, 1982). Alfabetizar essa população coloca-se como um imperativo inadiável. Descarta, todavia, a hipótese de uma alfabetização mecânica para pensar numa alfabetização que tomasse o homem como sujeito do processo e não como paciente, numa alfabetização que não condenasse homens, cansados por um dia de trabalho ou infelizes por um dia sem trabalho, a recitar lições que falam de Evas e uvas – Eva viu a uva<sup>2</sup> – a quem não conhece e nunca comeu uva (Freire, 1982, p. 104). Como nos diz Weffort (1982),

---

<sup>2</sup> Paulo Freire alude aqui às frases lapidárias de cartilha, frases descontextualizadas e sem sentido, que se prestam apenas ao aprendizado das famílias silábicas.

O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escola nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (pp. 25-26)

Diríamos que para ele a pedagogia crítica tem um sentido existencial profundo, é visceral. Não é sem razão que é internacionalmente conhecido como “pedagogo dos oprimidos”. Incansavelmente reafirma que a educação é um ato político e não encará-la como tal é permitir que ela sub-repticiamente legitime e reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais. Pelas suas idéias e práticas, Paulo Freire incomoda as elites tradicionais brasileiras, a ponto de ser preso e depois expatriado, juntamente com outros intelectuais considerados insurretos, pelo regime ditatorial instaurado com o Golpe Militar de 64.

Interrompe-se, assim, pela força bruta a trajetória da pedagogia crítica no Brasil. Ela é condenada à clandestinidade. Não se pode mais nomeá-la ou fazê-la sob a luz do sol. Como bem sintetiza Brandão (1981, p. 19), “Em tempo de baioneta a cartilha que se cale”. A suposta presença de olheiros do SNI<sup>3</sup>, infiltrados nas salas de aula, prontos a dedar professores e alunos subversivos que ousassem criticar ou rebelar-se contra o sistema obscurantista e repressivo implantado pela ditadura militar, sufoca na garganta a voz da pedagogia crítica por mais de uma década. À custa de censura e tortura, o silêncio é garantido até quase o final dos anos setenta quando o clamor da sociedade brasileira em prol do reestabelecimento da democracia não pode mais ser abafado. O último dos generais a ocupar a Presidência da República se apropria da bandeira da sociedade civil prometendo fazer do país uma democracia. Uma das medidas incluídas em seu pacote de reformas políticas é a Lei da Anistia, promulgada em 1979. Reivindicava-se uma anis-

---

<sup>3</sup> SNI – Serviço Nacional de Informação – criado em junho de 1964, logo no início do governo do general Castelo Branco, vinculado diretamente ao Conselho de Segurança Nacional e ao Presidente da República, com a finalidade de “coletar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, à contra-informação e à informação sobre questões de subversão interna”. (Vieira, 1985: 18)

## O PROFESSOR DE INGLÊS

tia ampla, geral e irrestrita, mas a lei permite que retornem ao Brasil apenas os banidos que não tivessem participado da luta armada ou tentado reorganizar partido ilegal.

A volta do exílio dos intelectuais contra-hegemônicos reanima as universidades brasileiras. Nunca se falou tanto em crítica – consciência crítica, atitude crítica, educação crítica, professor crítico, aluno crítico, leitura crítica, texto crítico, análise crítica – como nesses anos. Do mesmo modo, nunca se falou tanto em ideologia – ideologia burguesa, ideologia capitalista, ideologia dominante, aparelho ideológico de estado, contra-ideologia. Nas ciências humanas e sociais, torna-se prática denunciar o jogo maquiavélico subjacente à ideologia burguesa, jogo de fazer as relações de subordinação passarem por dados naturais da existência humana. Os intelectuais politizados portam-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. Dizem a verdade àqueles que não a vêem e em nome daqueles que não podem dizê-la. Colocam-se um pouco a frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos. São a um só tempo consciência e eloquência (Foucault, 1982, p. 70-71).

No seu renascimento, a pedagogia crítica conserva pouco do enraizamento popular que teve no seu início. É principalmente um movimento sediado nas universidades, sobretudo na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), universidades que acolhem Paulo Freire após o retorno do exílio. É um movimento de intelectuais, não de intelectuais orgânicos à maneira de Freire, mas de intelectuais críticos (Giroux, 1992, p. 34) que percorrem o Brasil relançando as sementes da pedagogia crítica. É um movimento que se irradia do centro para a periferia, através da palavra iluminada dos intelectuais, vendida em encontros, conferências, congressos e publicações diversas.

### A PEDAGOGIA CRÍTICA NA SEARA DAS LETRAS

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

emancipação, nas discussões acerca da linguagem. Com essas lentes desvelam-se facetas do fenômeno lingüístico que até então estavam na sombra. Por exemplo, evidencia-se o caráter ideológico da aludida neutralidade do português (nossa língua materna) ensinado na escola. A língua passa a ser pensada como um complexo desigual-contraditório de variedades lingüísticas cujo valor se define não por características intrínsecas, mas por características extrínsecas, ou seja, pela posição sócio-econômico-político-cultural de seus falantes. Reconhecendo que o português ensinado nas escolas é a variedade culta elevado à categoria de “a língua” por um processo de universalização próprio da ideologia, altera-se radicalmente o discurso sobre o seu ensino. O domínio da variedade culta continua sendo visto como necessário, mas não mais como uma necessidade incondicional. É preciso aprendê-la como uma estratégia de luta – apropriar-se das armas dos dominadores para usá-las contra eles mesmos. O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação.

O renascimento da pedagogia crítica no Brasil coincide com o florescimento da teoria/análise de discurso que, na contra-mão da lingüística ortodoxa, se recusa a descolar o lingüístico das condições sócio-histórico-ideológicas de produção. A análise de discurso desloca-se, portanto, para além do gramatical e para além do meramente lingüístico. Segundo Pêcheux e Fuchs (1975), a análise de discurso articula: 1) o materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; 2) a lingüística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3) a teoria de discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Sem dificuldade, passa-se a vislumbrar o casamento da análise de discurso, principalmente a praticada pela Escola Francesa, com a pedagogia crítica no ensino de língua materna, que muda então o seu foco da gramática para o texto. Críticas no tom da que mostramos abaixo pululam no meio acadêmico das Letras:

Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamen-

## O PROFESSOR DE INGLÊS

te, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Estas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que elas poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. A menos que . . . (Almeida, 1985, p. 15)

A leitura e a produção de textos ganham a cena do ensino de língua materna, se não na prática, ao menos como princípio. Sob o prisma da análise de discurso e da pedagogia crítica, o texto é concebido não como um hiper-significante acabado, encerrando um significado único à espera de um leitor que o decifre. O texto é analisado como um entrecruzamento de discursos, enredando significados contraditórios à espera de um leitor – co-enunciador – que produza significados. O leitor que se quer formar é um leitor consciente, crítico, emancipado, capaz de articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contra-discurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos, dominantes no texto. Do mesmo modo se quer formar um escritor que conte sua própria história e não se limite a papaguear a palavra alheia, alienada, “um escritor que diga ‘não’ às narrativas hegemônicas, que estabeleça com elas uma relação crítica, paródica, irônica que se rebele contra elas em busca de identidade, autonomia, emancipação” (Cox, 1993, p. 58). Quer como leitores, quer como escritores, no compasso da pedagogia crítica, os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária. “Alunos não devem ser construídos como o ideal mumificado ‘sempre prontamente’ abertos à manipulação em direção à aquiescência passiva ao *status quo*” (MacLaren, 1994, p. 213). (Todas as citações em inglês foram traduzidas pelas autoras)

### A PEDAGOGIA CRÍTICA NA SEARA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Como se pode notar, no Brasil, a pedagogia crítica, no seu segundo momento, fecunda principalmente a imaginação de professores envolvidos com língua materna, professores que trabalham com alfabe-

tização, leitura, produção de textos, literatura. Professores de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos (para evocar o jargão da esquerda na época). Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter “vendido a alma para o diabo”.

Assim como não são tocados pela pedagogia crítica não são tocados pela análise de discurso francesa. A análise de discurso anglo-saxônica, tendo por objeto a conversação cotidiana e como referência a cultura e não as formações sócio-histórico-ideológicas, presta-se mais prontamente a subsidiar o ensino comunicativo do inglês então em voga.

A partir da noção de competência comunicativa (Hymes, 1972), entendida como domínio das regras sociais de uso da língua, professores de inglês adeptos do Ensino Comunicativo, no final dos anos setenta, rompem com a prática de recitar diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social. Passam a clamar pelo ensino de uma habilidade funcional que inclua não somente regras gramaticais mas também uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa). No dizer de Savignon (1983), as estruturas da língua e o uso do vocabulário são vistos como ferramentas para o fazer e não como fatos por conhecer.

Não obstante, o enfoque comunicativo, depois de uma década de reinado quase absoluto, começa a ser aqui criticado. Aliás, não é apenas no Brasil que as bases do Ensino Comunicativo começam a ser minadas. Tomados por um mal-estar, alguns (bem poucos) professores de inglês, em diferentes continentes, começam a desconfiar das “boas intenções” subjacentes ao ensino comunicativo de levar os aprendizes a negociar sentidos intencionais através de estratégias conversacionais, a aprender a funcionar apropriadamente na língua/cultura estrangeira para se integrar a outra cultura. Desencantam-se com a visão de ensino centrada no desenvolvimento da habilidade oral, com a visão de inglês como competência e comunicativa, que deixa na sombra a dimensão

## O PROFESSOR DE INGLÊS

político-ideológica<sup>4</sup>. Kramersch (1991) coloca sob suspeita noções basilares do ensino comunicativo como comunicação autêntica, materiais autênticos, abordagem natural, necessidades do aprendiz, interação e negociação de sentido, corolárias da ideologia norte-americana, que pressupõe a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças, conforme se pode ler:

Observem tais expressões como verdadeira comunicação, materiais autênticos, abordagem natural, necessidades dos aprendizes, mesmo palavras como interação e negociação de sentido (o sucesso dessas expressões ou conceitos é devido ao fato de que ecoam a ideologia política americana (Polany,1989). Essa ideologia valoriza o direto e o natural, em contraste ao engenhoso e artificial; acredita-se que um indivíduo tem o direito de ter necessidades, que essas necessidades devem ser satisfeitas e que não existe problema que não possa ser resolvido através da negociação honesta, desapaixonada e racional (quer dizer, sem emoção)). (Kramersch, 1991, p. 196)

Moita Lopes (1996), por exemplo, questiona o caráter apaziguador, harmonizador e amigável do ensino de inglês como meio de conhecer outra cultura e de fazer amigos. Para o autor, o ensino com base na motivação integrativa (desejo de se identificar com/pertencer à cultura do outro) e com ênfase na habilidade oral deve ser repensado no Brasil. Sublinhando o caráter colonizador e assimilacionista do ensino comunicativo, ele argumenta que a leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é mais apropriada às necessidades dos aprendizes brasileiros que, na sua maioria, não têm a oportunidade de falar inglês com falantes nativos e precisam de inglês principalmente para ler.

À semelhança de Moita Lopes, outros professores brasileiros têm visto o ensino instrumental de inglês como uma forma de escapar aos efeitos assimilacionistas e aculturadores do ensino comunicativo, calcado na motivação integrativa. Todavia, se considerarmos, com Penny-

---

<sup>4</sup> O desconforto em relação ao ensino de inglês leva professores a buscar saídas na área do ensino de língua materna onde a pedagogia crítica e a análise de discurso encontram maior receptividade, aguçando-lhes o olhar para questões de natureza crítica, política e ideológica. Publicações da área (Coracini, 1995; Moita Lopes, 1966) evidenciam uma tendência recente de professores de inglês introduzirem-se pela área de língua materna.

cook (1994,1995), que a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização, podemos perceber que o ensino instrumental é só mais uma armadilha. Afinal, nada é mais conforme com esses discursos do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante. Ele nos livra da sujeição a uma cultura localizada e tangível para nos assujeitar a uma trama dispersa e intangível de discursos que não cessam de expandir o processo, encetado há mais de dois milênios, de colonização do mundo pelo Ocidente. Se, no seu início, esse processo de ocidentalização se irradiava a partir da Grécia, hoje ele se irradia principalmente a partir dos Estados Unidos. Mudanças nas relações de forças internacionais deslocam o foco de onde se irradiam os discursos do Ocidente. Segundo Pennycook, como se pode ler abaixo, a expansão do inglês e a expansão desses discursos se alimentam reciprocamente:

Quando examinamos a história e a conjunção presente do inglês com os muitos discursos do poder global, parece certo que esses discursos facilitaram a disseminação do inglês e que a expansão do inglês facilitou a expansão desses discursos. É neste sentido que o mundo é inglês. Os sentidos potenciais que podem ser articulados em inglês estão interligados com os discursos do desenvolvimento, democracia, capitalismo, modernização e assim por diante. (Pennycook, 1995, p. 52-53).

No conjunto desses discursos, o inglês é representado, subliminarmente, como uma língua universal, uma espécie de língua franca, um meio de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras lingüísticas. Consoante Pennycook (1994, p. 9), a expressão do inglês no mundo é vista como natural, neutra e benéfica: natural porque é resultado inevitável das relações de força globais; neutra porque se subsume que o inglês se desenraizara de seus contextos culturais originais, transformando-se num meio transparente e universal de comunicação; benéfica porque é uma condição para a cooperação e a equidade. O autor desmistifica essa representação, aparentemente apolítica, da mundialidade do inglês como língua neutra. É enfático ao dizer:

## O PROFESSOR DE INGLÊS

“Nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (Pennycook, 1994, p. 301).

Se o inglês é, hoje, a língua através da qual as forças do neocolonialismo se dizem, é no seu interior que contra-discursos precisam ser engendrados. Pennycook é otimista em relação a essa possibilidade, uma vez que vê as pessoas não como consumidoras passivas das formas culturais hegemônicas. Ele acredita que uma pedagogia crítica no ensino de inglês, sensível às vozes dos alunos, possa encorajá-los a produzir uma contra-palavra:

Assim uma prática crítica no ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Grosso modo, pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, o blá-blá-blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que estamos tentando ajudar os alunos a encontrar e a criar são vozes insurretas que falam em oposição ao discurso global e local que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos. ( p. 311)

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação (Pennycook, 1994, p. 301). É cômodo lidar com o inglês como se ele fosse uma língua neutra da comunicação global, mas, sentença Pennycook (1995, p. 301), se queremos “ensinar eticamente, nossas práticas de ensino e filosofias precisam se opor a tal visão”. Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês

não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. Para Pennycook (1995), o professor de inglês deve ser um agente político, engajado num projeto de pedagogia crítica, que ajude o aluno a articular, em inglês, contra-discursos aos discursos dominantes do Ocidente.

Seguindo a formulação de Foucault (1980, p.81), sugeri que ao questionarmos que formas de conhecimento são desqualificadas e subjugadas pelos discursos dominantes, poderíamos tentar efetuar a “insurreiçõo do conhecimento subjugado”. De um modo geral, sugeriria que os contra-discursos possam ser realmente formados em inglês e que um dos principais papéis dos professores de inglês é ajudar essa formulação. Assim, como lingüistas aplicados e professores de inglês, devemos nos tornar atores políticos engajados num projeto pedagógico crítico e usar o inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e ajudar a articulação de contra-discursos em inglês. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais. (Pennycook, 1995, p. 55)

No Brasil, o movimento da pedagogia crítica no ensino de inglês é um movimento inexpressivo. Um ou outro professor universitário dedica-se a ela em suas pesquisas<sup>5</sup>. Convivendo entre professores de inglês do 1º, 2º e 3º graus, ficamos com a sensação de que a pedagogia crítica, ironicamente, ainda não desembarcou na terra da Paulo Freire. Ficamos com a sensação de que o discurso dominante essencialmente harmonizador e culturalmente integrativo permeia, sem concorrência, o ensino de inglês aqui no Brasil. Este estudo nasceu, pois, dessas sensações. Resolvemos perscrutá-las mais densamente através de uma pesquisa. Neste trabalho, investigamos o possível conflito entre o ensino comunicativo, que visa a integração com a cultura do outro, e o ensino crítico, que visa a emancipação em relação à cultura do outro. Em que medida essa relação de amor e ódio se presentifica no cotidiano de professores de inglês? O que sabem sobre/fazem com/pensam da pedago-

---

<sup>5</sup> Vale lembrar que a pedagogia crítica no ensino de português surgiu aqui também entre os iluministas da universidade, mas eles logo conseguiram, com uma retórica sedutora, fazer uma legião de adeptos no 1º e 2º graus.

## O PROFESSOR DE INGLÊS

gia crítica no ensino de inglês? Como se vêem como professores de inglês? Com este estudo, pretendemos intensificar a discussão da pedagogia crítica que introduz no escopo do ensino de inglês como língua estrangeira questões substanciais até então negligenciadas no Brasil.

### A PESQUISA: CENÁRIO, SUJEITOS, CAMINHOS . . .

Tendo como objetivo investigar a relação do professor de inglês com o paradigma da pedagogia crítica, optamos por coletar os dados através de dois instrumentos. Usamos a entrevista semi-aberta, aplicada a partir de um pequeno número de perguntas focalizando implícita ou explicitamente o tema em questão. O roteiro prévio não impediu que ficássemos atentas às deixas dos entrevistados e procurássemos incentivá-los a falar mais sobre tópicos que nos parecessem relevantes para nosso estudo. Essa entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita (ver Apêndice) e versou sobre a imagem do professor de inglês, sua visão acerca da pedagogia crítica e da possível contradição entre a necessidade de integrar-se e a de emancipar-se.

Além dessa entrevista, solicitamos que os sujeitos comentassem dois trechos escritos em inglês (ver Apêndice), um de Gardner & Lambert (1972, *apud* Baker, 1993) sobre motivação integrativa e outro de Pennycook (1994) sobre a motivação política a presidir o ensino de inglês.

A pesquisa foi realizada entre professores de língua inglesa que atuam na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso, situado na região centro-oeste do Brasil. Entrevistamos cinco professores universitários, sete professores de escolas de idiomas e oito professores de escolas regulares de 1º e 2º graus da rede pública e privada de ensino, perfazendo um total de vinte. No grupo, quatro são homens e dezesseis são mulheres. Todos têm formação universitária e trabalham há vários anos com o ensino de inglês. Dentre eles, cinco são mestres, seis são especialistas e onze apenas graduados.

Tendo por base a concepção de Foucault (1986, p. 135) de “discurso como um conjunto de enunciados na medida em que se apoiam numa mesma formação discursiva”, debruçamo-nos sobre o conjunto do material norteadas pelo princípio da paráfrase próprio da prática

discursiva<sup>6</sup>. Construímos famílias de enunciados de modo a tatear o contorno esquivo da formação discursiva<sup>7</sup> da/sobre a pedagogia crítica no ensino de inglês, no campo da educação escolar brasileira, na atual conjuntura sócio-econômico-político cultural.

### O PROFESSOR DE INGLÊS: O JOGO DAS IMAGENS

Quando perguntamos aos entrevistados o que os levou a optar pela carreira de professores de inglês, todos nomearam “o gostar da língua”. Referem-se a um gostar despertado na infância, ou mais tarde, um gostar que se diz através de expressões intensas como “estar no sangue”, “adorar”, “enamorar-se”, “amar”, “envolver-se”, “paixão”, “apaixonante”, “entusiasmada”, “gratificante”. Essas expressões corporificam nos enunciados um certo *ethos* discursivo (Maingueneau, 1989, p. 45), ou seja, um tom passional:

É gratificante, eu gosto, é apaixonante mesmo, eu fico entusiasmada (. . .) isso me envolve de um jeito que não consigo parar, tá no sangue. (P1, E1)<sup>8</sup>

Paixão, me enamorei, desde criança fiz curso de idiomas e já decidi que seria professor de línguas. (P5, E1)

Adoro inglês desde pequena, se tivesse que começar de novo faria a mesma coisa, eternamente, adoro, eu amo de paixão, não me arrependi em nenhum momento da escolha que fiz. (P6, E1)

No meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá “status”, “prestígio”, é uma espécie de “diferencial” que o individualiza entre os professores de outras matérias. O professor de

---

<sup>6</sup> Prática discursiva: é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1986: 136)

<sup>7</sup> Formação discursiva: caracteriza-se não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência”. (Foucault, 1986: 135)

<sup>8</sup> P= Professor (a)      E1= Entrevista 1      E2= Entrevista 2

## O PROFESSOR DE INGLÊS

inglês diz-se “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu, apesar de financeiramente não ser compensadora. Vê-se envolvido por uma aura positiva.

O professor de inglês tem mais status do que o de matemática, de história, sinto isso quando converso com outros professores, eles dizem: “Ah, você é professor de inglês, que legal!”, as pessoas associam o fato de você conhecer uma língua com status. (P7, E1)

Eu me sinto valorizada, respeitada, a profissão tem prestígio, respeitabilidade, meus alunos têm uma imagem bonita, positiva, eles me respeitam. (P11, E1)

Eu me sinto admirada, todo mundo fala: “Nossa, você sabe falar inglês?” (P12, E1)

Às vezes, esse status se confunde com burguesice, a ponto de o professor de inglês se dizer visto como “mauricinho e patricinha”. Nessa imagem, a admiração se tonaliza de ironia.

O professor de inglês é meio mauricinho e patricinha, é assim que os alunos vêem ele, falam assim: “ih, que professor metido, só porque fala inglês”. (P12, E1)

Há, todavia, um espaço em que a imagem do professor de inglês é negativa, é o espaço da universidade. Aí, entre professores de outras disciplinas (principalmente literatura e língua materna) são vistos com desconfiança, são alvos de estigmas como “alienado”, “não politizado”, “colonizado”, “babaca”, “submisso ao imperialismo”.

Uma vez, um professor de literatura da universidade disse: “você é muito inteligente, você não deveria tá fazendo inglês, porque você não faz literatura?, literatura dá mais visão de mundo, inglês é muito mecanicista, muito imperialista, disse em tom de brincadeira, mas acho que por trás da ironia, existia uma convicção. (P10, E1)

Tem gente que acha que estudar inglês é babaca, não tem nada a ver. (P11, E1)

Como os professores reagem a esses estigmas? Parecem fazer “ouvidos moucos” a essas críticas, tendem a escamoteá-las sem procurar entrar no cerne da polêmica. Dizem-se imunes ao discurso dos “politizados”, mediante expressões como “não me incomoda de forma alguma”, “não me importo se eles vão dizer que isso é tontice”, “não me importo que dizem que eu vendi a alma para o diabo”. Quando esboçam alguma reação, é para contra-argumentar que não são colonizados e que valorizam a cultura brasileira. Eles partem do pressuposto de que a língua é separada da cultura. A cultura é um ingrediente a mais, como bem sintetiza um dos professores ouvidos; “eu peço um pouco, não discuto a cultura, dou mais a língua”. As referências à cultura da língua-alvo são esporádicas, marginais e exploram as diferenças relativas à cultura da língua materna, no que diz respeito a costumes, hábitos, modos de se portar, e assim por diante, sem julgamento de valor, sem atentar para as relações de força que possam existir entre as culturas em interação.

Não me importo que digam que eu vendi a alma para o diabo, para os americanos, para os ingleses, podem falar o que quiser, eu não vendi a alma para ninguém, mas eu amo de paixão, dou aula porque gosto. (P6, E1)

Acho fundamental, quando se está aprendendo uma língua, trabalhar a cultura, mas respeitando as diferenças, você não vai dizer pro aluno que os Estados Unidos são melhores do que o Brasil, é questão de dizer pros alunos que existem coisas diferentes no cotidiano dele, é questão de analisar percebendo as diferenças, sem julgar se essa cultura é pior ou melhor, mesmo porque não existe isso, é importante o aluno se envolver com a cultura do país cuja língua ele aprende, mas é um envolvimento no sentido de conhecimento, é aí que eu acho que entra o conhecimento crítico, acho que é importante que o aluno saiba, por exemplo, a localização correta dos Estados Unidos, do Reino Unido, como é a divisão política e econômica, como as pessoas se comportam na sociedade, essas dicas culturais, mas significa necessariamente que o aluno vai analisar isso e dizer: “ah, mas lá é muito melhor que aqui”, chegar a essa conclusão, de jeito nenhum, ele vai avaliar, reconhecer coisas diferentes. (P15, E1)

## O PROFESSOR DE INGLÊS

Eles não se vêem como colonizados nem como colonizadores porque encaram a língua como um corpo de conhecimentos conscientes (à semelhança da matemática, da física) que pode ser transmitido mediante instrução explícita. Contudo, como diz Gee (1988, p. 219), “o professor de línguas é um mestre não somente de uma língua, mas de uma cultura (uma “forma de vida”) e os alunos se põem como aprendizes daquela maestria”. Os professores, ao ensinarem a língua não se imaginam automaticamente ensinando a cultura. Para eles, a cultura da língua-alvo é, em primeiro lugar, um objeto a ser contemplado, a ser entendido, a ser apresentado aos alunos, mediante o argumento antropológico de que as culturas são diferentes e não desiguais. Se as culturas são diferentes, e não desiguais será pecado incorporar o que o outro tem de bom e, em contra-partida, ensinar-lhe o que nós temos de bom?

Eles têm qualidades positivas, como a cultura brasileira também tem, eu acho interessante esse contato, você vai aprendendo com o outro e outro também aprende com você, o brasileiro é muito mais sociável, muito mais extrovertido do que os americanos, os ingleses, então eles aprendem isso com a gente e, nós, aprendemos um pouco da pontualidade deles (. . .) eu acho que isso entra sempre na idéia da antropofagia de Oswald de Andrade, de você ser meio devorador da outra cultura que vai se somar à sua, nem a outra é melhor do que sua, nem a sua é melhor do que a do outro, são pontos de vista diferentes. (P16, E2)

Assumindo, pois, uma postura relativista e harmonizadora das diferenças culturais, os professores recusam a pecha de agentes do imperialismo americano, não se vêem como aculturadores. Pensam na nossa relação com o outro como uma via de mão dupla e não de mão única. Não acreditam, diferentemente de Gee (1995, p. 220), que o professor de L2 esteja forjando uma outra pessoa, não muito diferente de um vampiro. Segundo Gee, “Há somente um modo de ensinar a língua se eles [alunos] precisam daquela língua “de verdade” (a fim de que eles não sejam “um forasteiro numa terra estranha”) e esse é “mordê-los (aculturá-los) e esperar que não sangrem até morrer” (p. 221).

A PEDAGOGIA CRÍTICA  
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS

A maioria dos professores de inglês que entrevistamos diz desconhecer a pedagogia crítica. Podem até ter ouvido falar (“Já ouvi falar, mas não li”; “Vi como manchete mas a essência não conheço”), porém, não foram tocados por ela. À margem dos debates que começam a ser travados sobre a questão em diferentes pontos do mundo, seguem convictos, livres de crise de consciência, de que o binômio “competência lingüística e competência pedagógica” é a melhor via para se ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Alguns professores, quando instigados a falar sobre a pedagogia crítica, interpretam-na não no sentido como a estamos nos referindo aqui. Para eles, pedagogia crítica é uma pedagogia que envolve uma atitude de constante avaliação e reflexão sobre o fazer cotidiano, que não toma o conhecimento como uma coisa acabada a ser transmitida, que está sempre aberta à possibilidade de “refazer o caminhar”. Crítico, nesse sentido, se opõe a mecânico. O professor crítico é aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz. A dimensão política do ensino de uma língua estrangeira é a grande ausência nessa concepção de pedagogia crítica.

Pedagogia crítica é justamente isso, você se tornar mais crítico em relação ao que você faz, as atitudes tomadas em sala de aula, se é isso, procuro ser bastante crítica comigo, porque eu fiz isso, porque deu certo, porque não deu . . . (P18, E2)

Pedagogia crítica é você pensar: “hoje a minha aula não foi bem, meu aluno estava ruim, mas e eu?”, pra mim, pedagogia crítica é isso, é o dia a dia que te incomoda no sentido positivo, te faz pesquisar, refletir sobre a sua própria ação (. . .) e refazer esse caminhar, eu não vejo que as coisas possam vir acabadas, enfim, é procurar entender melhor o que está acontecendo. (P19, E1)

Uns poucos professores demonstram conhecer, ao menos tangencialmente, a pedagogia crítica no sentido visado pelo estudo. Atentam à dimensão política do ensino de inglês, à nossa dependência econômica-

## O PROFESSOR DE INGLÊS

político cultural em relação aos Estados Unidos, à mundialização da língua, à necessidade de desconfiar das ideologias que estão por trás dos textos, reafirmando uma tendência já observada em Cox e Assis-Peterson (1998). Todavia, essas questões afloram como informações esparsas colhidas aqui e ali e mantidas à distância e não como uma postura pedagógica encarnada. No decorrer das colocações acerca do tópico, derivam para aspectos meramente culturais ou reduzem pedagogia a ensino de conteúdo. Falam sobre a pedagogia crítica; não fazem pedagogia crítica.

Eu acho que quando se fala em pedagogia crítica na sala de aula, a gente deve falar o que está por trás do inglês, qual é a ideologia, a subjugação aos países ricos (. . .) mostrar essa realidade, o aluno deve ver essa realidade que está aí, no mundo globalizado que nós vivemos, o professor tem que estar consciente de que é importante falar uma língua estrangeira, mas não é por causa disso que devemos supervalorizar as outras culturas, devemos ensinar língua estrangeira pro aluno, mas sem perder de vista a valorização da nossa própria língua, da nossa cultura. (P20, E1)

A chamada pedagogia crítica está ligada a abordagem comunicativa “strong” (. . .), você não dá aula de inglês como é dada, você dá aula de filosofia, história, a partir da língua-alvo, isso que seria o segmento mais crítico, você usar realmente uma coisa real para discutir problemas sociais, políticos, usando a língua-alvo. (P3, E2)

Se tomarmos a pedagogia crítica do inglês no sentido almejado por Pennycook (1994, p. 296) – “uma pedagogia crítica do inglês precisa abraçar uma posição contrária às normas lingüísticas e aos construtos discursivos do centro” – podemos dizer que nossos entrevistados não a conhecem. Contraditoriamente, a pedagogia crítica no ensino de inglês, à semelhança do que ocorreu com a pedagogia crítica no ensino de língua materna, parece estar sendo reduzida à matéria de especulação intelectual em pesquisas, seminários e publicações acadêmicas. Tudo o que a pedagogia crítica não deve ser é ser mais uma das teorias, forjada entre quatro paredes por experts, que tem pouco ou nenhum contato com a prática diária de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e depois repassada para os professores. Na relação entre pesquisadores e professores, o habitual tem sido as vozes dos professores subordina-

rem-se às vozes dos pesquisadores. Como bem nota Clarke (1994, p. 10), “a profissão continua a lançar os professores como implementadores de ditos sentenciosos ao invés de agentes no processo da teoria, da construção, do planejamento de currículo e do desenvolvimento de política de línguas”.

#### ENSINO DE INGLÊS: INTEGRAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

No desenho de nossa pesquisa, consideramos a possibilidade de a questão do conflito entre identificação/desidentificação, aproximação/distanciamento, atração/repulsa, amor/ódio em relação à cultura do outro que fala inglês emergir no cotidiano das salas de aulas, qualquer que seja a proposta pedagógica. Estávamos interessadas em saber como os professores lidam com essas situações conflituosas. Como não optamos pela observação participante, que nos permitiria observá-las, buscamos evocá-las na memória dos professores.

Pudemos perceber que o conflito aflora na sala de aula com muita frequência, na forma de perguntas “impertinentes” da parte dos alunos: “Por que nós temos de aprender inglês, se lá eles não se preocupam em aprender português?”, “Por que eu tenho que aprender inglês se eu não vou viajar para lá?”, “Por que inglês e não outra língua?” Perguntamos aos professores o que costumam dizer nessas ocasiões. Vários professores chegaram a rememorar diálogos entabulados com os alunos a propósito desses questionamentos, encenando eles mesmos os dois papéis. Esses pequenos diálogos são bastante reveladores acerca dos modos de se lidar com o conflito no cotidiano das salas de aula.

Aluno: Por que nós temos que aprender inglês, se lá eles não se preocupam em aprender português?

Professora: O nosso vizinho, a Argentina, quando o aluno termina a 8a. série, ele tá falando inglês, francês e mais uma língua estrangeira, nós estamos preocupados em aprender espanhol, o argentino, que é nosso vizinho, não tá preocupado em aprender português (. . .), a gente tem que procurar o idioma pra poder competir de igual pra igual. (P6, E2)

## O PROFESSOR DE INGLÊS

A pergunta do aluno remete o imperativo de ter de aprender inglês para as relações de forças internacionais, um dos aspectos impen-sados na política de ensino de línguas estrangeiras. Contudo, a profes-sora parece desviar-se do cerne da questão trazendo o exemplo do aluno argentino que, ao concluir o primeiro grau, sabe falar inglês, francês e uma terceira língua. É como se ela dissesse para o aluno: “Olha, você está em desvantagem em relação ao nosso vizinho!” Em seguida, a professora evoca o fantasma do espanhol que vem assombrando com muita intensidade o espaço do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, onde o inglês, até o advento do Mercosul, reinava quase absoluto, revidan-do implicitamente o questionamento do aluno com um argumento semelhante: “nós estamos preocupados em aprender espanhol, eles não estão preocupados em aprender português”. Ela procura persuadir o aluno, indiretamente, a não se iludir com o espanhol, coroando sua fala com uma razão de ordem pragmática para preferir o inglês a outra língua – “procurar o idioma para poder competir de igual para igual”. A dimensão política do jogo desigual de forças que permeia a relação português/inglês e português/espanhol não é trazida à tona<sup>9</sup>. Por que falantes de português se vêem obrigados a aprender inglês, e falantes de inglês não se vêem obrigados a aprender português? Por que falantes de português se preocupam mais em aprender espanhol e falantes de espanhol se preocupam menos em aprender português? Questões como essas, de natureza eminentemente política, são silenciadas mediante argumentos de ordem pragmática.

Aliás, a função pragmática (instrumental) do inglês como língua internacional, que é subsumida como uma língua de ninguém, é uma espécie de argumento curinga para se contrapor a possíveis manifesta-ções de resistência, como se pode ilustrar através deste outro diálogo citado numa das entrevistas:

Aluno: Por que que eu tenho que aprender inglês, eu não vou para os Estados Unidos?

---

<sup>9</sup> De acordo com Cox (1997), embora o português e o espanhol tenham sido eleitas as línguas oficiais do Mercosul, o espanhol, visivelmente vai ganhando terreno, refletindo, de uma certa maneira, sua posição privilegiada no concerto global das línguas atual-mente, onde o espanhol, sem dúvida, fala mais alto do que o português.

## PAGLIARINI COX E ASSIS-PETERSON

Professora: Olha, você não precisa de inglês só pra viajar pros Estados Unidos. Você não joga vídeo game, os manuais dos jogos não são todos em inglês, você não precisa ler pra descobrir como é que joga/

Aluno: Mas isso eu já sei.

Professora: Você já sabe, é um bom passo, agora a gente vai melhorar, vai aprender mais.

Aluno: Hã! (P6, E1)

À indagação do aluno que não vê sentido em estudar inglês porque não vai para os Estados Unidos, a professora responde dizendo que o inglês veio até nós, não precisamos mais ir até ele. Porém, o argumento de que ele poderia precisar de inglês para jogar vídeo game é revidado pelo aluno. Então, a professora tenta uma outra estratégia para silenciá-lo – valorizar o que ele já sabe. A enunciação da interjeição “Hã!” indica que ou o aluno foi persuadido pela professora ou retirou-se estrategicamente do embate. Ao menos, uma aparente solução para o problema foi conseguida.

Uma das professoras confessou explicitamente que quando as discussões em sala de aula tomam esse rumo, ela procura mudar o tópico. Disse que seu principal objetivo é o uso da língua-alvo, por isso monitora os diálogos.

Quando os alunos caminhavam para essa discussão, até então, sempre procurei mudar o tópico da conversa, não por não acreditar em sua importância (embora eu não me motivasse), mas por desejar que se utilizasse a língua-alvo na sala de aula e para isso os diálogos deveriam ser monitorados. (P3, E1)

Segundo um dos entrevistados, alguns professores procuram livrar-se rapidamente de tais tópicos quando aparecem nas discussões, pressentindo que eles possam gerar rejeição ao inglês, com inevitáveis efeitos desestabilizadores para si próprios e para as instituições.

Há professores que conhecem o aspecto sócio-econômico e político da língua e temem que uma análise como essa crie ou estimule uma aversão da língua-alvo por alguns alunos, e isso não é interessante para professores e instituições. Além do mais, alunos críticos são problemas para muitos professores.(P18, E2)

## O PROFESSOR DE INGLÊS

O conflito evidentemente está presente na sala de aula, mas é desviado de seu curso. Afinal, quem gosta de ver seu objeto de desejo ser colocado sob desconfiança? Todavia, se esses diálogos, aqui rememorados, se conservam tão vivos na memória dos professores de inglês é, com certeza, porque eles realmente os afetam.

### UM BALANÇO FINAL

Podemos dizer, a partir de nosso estudo, que no Brasil, no campo de ensino de inglês, há um discurso *sobre* a pedagogia crítica e não discurso *da* pedagogia crítica. É mera retórica, concentrada nas mãos de uns poucos pesquisadores, em geral ex-professores de inglês, que, já da outra margem do rio, arvoram-se a alumiar a cegueira daqueles que, fiéis escudeiros do ensino comunicativo, ficaram plantados na margem em que estavam. É a grande ironia de que nos fala Clarke (1994):

A ironia é que tão logo aquele [o professor] adquire uma posição que incentiva a especulação teórica e a prática reflexiva, é removido do contato diário com as realidades da sala de aula que valorizariam tais esforços. O resultado é tão inevitável quanto lamentável – indivíduos que passam seus dias ensinando são vistos como menos sábios do que aqueles que têm pouco contato com a sala de aula. Embora se possa argumentar que uma certa distância é útil para se obter uma perspectiva precisa da dinâmica da sala de aula, isso aumenta a crença de que a melhor construção de teoria vem de indivíduos que estão desconectados do contato diário com as escolas. (pp.13-14)

A pedagogia crítica no ensino de inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente. Como não há interação, habitualmente as teorias sobre ensino/aprendizagem mostram-se irrelevantes, inócuas pois são divorciadas da prática e pressupõem condições e sujeitos ideais. Além de irrelevantes, são, na maioria das vezes, inacessíveis, aliás duplamente inacessíveis. Elas não chegam até os professores, ficam concentradas no universo acadêmico. Quando chegam, ainda assim são inacessíveis, porque são discursos

inacessíveis, porque são discursos herméticos, feitos para circular entre os iniciados, entre os pares, para deleite dos egos narcísicos dos intelectuais.

Não estamos a salvo dessas críticas nada generosas aqui esboçadas. Afinal, o que fizemos se não falar *sobre* pedagogia crítica? Esse balanço é a um só tempo um “mea culpa” e um compromisso, o compromisso de tentar nos removermos da posição de quem fala *sobre* para a posição de quem fala *a partir de*. Acreditamos que, por princípio, só as pesquisas colaborativas permitem que o discurso da pedagogia crítica efetivamente fale em seu próprio nome e não através de representantes iluminados. Nada é mais contraditório com o espírito dessa pedagogia do que tomar o professor como um informante que nos doa a fala sobre a qual nos debruçamos com as lentes das nossas teorias e que nos rende artigos, conferências onde circula como dado. Ou nos investimos na construção de uma narrativa polifônica *com* os professores de inglês, ou nos calamos. Como diz MacLaren (1997), “as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem somos e de quem nos tornaremos”. Narramos para convertidos? Narramos para converter? Ou narramos para encarar a possibilidade de viver uma outra posição ainda em estado de sonho?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J. Ensinar Português? In J. W. Geraldi (org.) *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BRANDÃO, C. R. *O Que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CLARKE, M. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9-26, 1994.
- CORACINI, M. J. (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COX, M. I. P. O Sujeito na/da “Prática de Produção de Textos”. *Polifonia*, Ano 1, No.0, 49-61, 1993.
- COX, M. I. P. A Hora e a Vez do espanhol . . . *Revista de Educação Pública*, Vol. 6, No. 10, 175-187, 1997.

## O PROFESSOR DE INGLÊS

- COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. de Leituras de uma Propaganda da “Cultura Inglesa”: Efeitos de Sentido. *Acta Scientiarum*, Vol. 20, No.1, 17-25, 1998.
- FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre Foucault e Gilles Deleuze. In M. Foucault (Org.), *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 69-78, 1982.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- FREIRE, P. (Org.) *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GEE, J. P. Dracula, the vampire Lestat, and Tesol. *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 2, 201-225, 1988.
- GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- KRAMSCH, C. The Order of Discourse in Language Teaching. In B. Freed (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company, 191-204, 1991.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. Mises au Point et perspectives à Propos de l' Analyse Automatique du Discours. *Langage* 37, 7-80, 1975.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.
- MACLAREN, P. Multiculturalism and the Post-Modern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation. In H. Giroux & P. MacLaren (Eds.), *Between Borders: Pedagogy of Cultural Studies*, New York/London: Routledge, 192-222, 1994.
- MACLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise de Discurso*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1989.
- MOITA LOPES, L. P. de. “Yes, Nós Temos Bananas” ou “Paraíba Não É Chicago, Não”: Um Estudo sobre a Alienação e o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. In L. P. de Moita Lopes (Org.), *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 37-62, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. de (Org.) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
- VIEIRA, E. *A República Brasileira: 1964-1984*. São Paulo: Moderna, 1985.
- WEFFORT, F. C. Educação e Política: Reflexões Sociológicas sobre uma Pedagogia de Liberdade. In P. Freire (Org.), *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1-26, 1982.

#### APÊNDICE

##### Entrevista 1

1. Que tipo de abordagem de ensino usa para ensinar inglês?
2. Você já ouviu falar de pedagogia crítica? Como você a vê?
3. Politicamente, como você se vê enquanto professor(a) de inglês? Como acha que os outros vêem você?

##### Entrevista 2

Read the passages below and comment upon them.

##### Passage 1

The model for L2 learning proposed by Gardner & Lambert (*apud* Baker, 1993) identifies two kinds of learners:

“*Group 1: A wish to identify with or join another language group*”

Learners sometimes want to affiliate with a different language community. Such learners wish to join in with the minority or majority lan-

## O PROFESSOR DE INGLÊS

guage's cultural activities, find their roots or form friendships. This is termed integrative motivation.

*Group 2: Learning a language for useful purposes*

The second reason is utilitarian in nature. Learners may acquire a second language to find a job, further career prospects, pass exams etc. This is termed instrumental motivation”.

### Passage 2

“In broad terms, then, one might say that a critical pedagogy of English in the world is an attempt to enable students to write (speak, read, listen) back. The notion of voice, therefore, is not one that implies *any* language use, the empty babble of communicative language class, but rather must be tied to a vision of the creation and transformation of possibilities (cf. Simon, 1987). The voices that we are seeking to help students to find and to create are *insurgent* voices, that speak in opposition to the local and global discourses that limit and produce the possibilities that frame our students' lives” (Pennycook, 1994: 311).