

# **Linguística aplicada crítica e ensino de inglês no contexto de movimentos sociais de luta pela terra**

**Mara Raquel Barbosa UFMG**  
**Miriam Lúcia dos Santos Jorge UFMG**

## **0. Introdução**

O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino de língua inglesa na educação do campo. Trata-se da discussão de uma proposta de ensino de língua inglesa para alunos do curso de licenciatura para a educação básica do campo \_ Pedagogia da Terra \_ da Universidade Federal de Minas Gerais. Estes alunos, não só por serem eles mesmos comprometidos com o campo, são também participantes de movimentos sociais de luta pela terra (MST, Via Campesina, dentre outros.), o que significa que toda proposta de educação para eles demanda coerência com suas perspectivas críticas sobre os contextos sociopolíticos da contemporaneidade. A proposta que apresentamos tem sido construída a partir de permanente negociação com os alunos do curso e o primeiro passo em direção a sua elaboração foi baseado na análise de narrativas elaboradas por esses alunos. Neste trabalho, apresentamos parte de nossas análises, que têm como base teórica fundamentos da pedagogia crítica, da linguística aplicada crítica e sobre a educação em movimentos sociais. Foram analisados dados provenientes, principalmente, das narrativas elaboradas pelos alunos do Pedagogia da Terra, assim como dados obtidos por meio de outros instrumentos, como notas de campo e questionários.

Este texto está dividido em 5 partes. Na primeira, apresentamos o curso Pedagogia da Terra (doravante PTerra), a fim de contextualizarmos nossa pesquisa; a seguir, fundamentamos teoricamente o estudo, destacando os aspectos da pesquisa narrativa que constituíram a lógica de nossas análises. Destacamos também os

princípios que nortearam nossas decisões sobre o planejamento do ensino de inglês para alunos do PTerra. A seguir, justificamos nossa escolha por um trabalho baseado na pedagogia pós métodos. Finalmente, discutimos as conseqüências de nossas análises, que culminaram na elaboração de materiais didáticos específicos para o contexto do PTerra, reflexões sobre o processo de produção desses materiais e os encaminhamentos para a continuidade do trabalho.

## **1. O Projeto Pedagogia da Terra**

O PTerra é um curso de formação de professores que tem duração de dez semestres divididos em 10 Tempos Escola (TE) e 10 Tempos Comunidade (TC). Nos TE, os alunos vão à universidade para terem aulas e lá ficam por volta de um mês. Já nos TC, trabalham autonomamente, com a orientação a distância em suas comunidades, de acordo com as orientações dos professores das diferentes áreas de formação que constituem o currículo do curso e com os materiais de ensino especificamente voltados para seus contextos e para o trabalho autônomo.

Diferente das práticas mais comuns, em que as escolas situadas no campo costumam ter estruturas semelhantes às escolas urbanas, com profissionais que desconhecem as práticas culturais e as demandas específicas do campo, os alunos do PTerra não só são militantes dos movimentos sociais de luta pela terra, como são pessoas escolhidas por sua comunidade para atuarem como educadores, comprometidos com a cultura do campo e com uma educação que, dentre outros objetivos, promova a permanência das novas gerações no campo. Em suma, os alunos do PTerra não só conhecem a realidade do campo, como têm um compromisso ético com um projeto maior de educação, baseada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Acredita-se que, um

professor com esse perfil tem mais possibilidade de estabelecer uma relação mais orgânica com os educandos participantes de práticas socioculturais semelhantes.

## **2. O trabalho com narrativas e a produção de materiais didáticos**

A pesquisa narrativa, como tratada neste estudo, é um modo de reunir informações através da leitura de narrativas ou memoriais de um grupo que se deseja conhecer. O pesquisador dessas narrativas pode ser um professor que deseja obter informações sobre sua turma, e por isso propõe a escrita de narrativas, alguém que produzirá materiais didáticos para um público específico, que usa a pesquisa como uma forma de levantar dados sobre aquele público, ou ainda um pesquisador que colhe dados para um professor ou produtor de materiais didáticos. Segundo Freeman, a pesquisa narrativa é um processo de volta ao passado, descrição, reflexão e análise (Freeman, 1996).

Quando o pesquisador é o próprio professor, o potencial do trabalho com narrativas pode ir além do levantamento de necessidades de seus alunos e/ou para a produção de materiais didáticos. O professor também pode possibilitar a seus alunos a reflexão sobre suas experiências. Nesse caso, a pesquisa narrativa é eficiente por criar a reflexão do próprio aluno sobre seu processo de aprendizagem. No processo de reflexão, o aluno se torna observador de sua própria aprendizagem e com isso pode tornar-se capaz de analisar se a forma como estuda as estratégias de aprendizagem que usa, ou mesmo o tempo que reserva para estudar têm sido eficientes e suficientes para o alcance do conhecimento desejado. A partir dessa reflexão o aluno pode administrar melhor seu processo de aprendizagem.

Neste trabalho, trataremos de um projeto em que o pesquisador é o próprio professor e que usa a pesquisa narrativa como um modo de conhecer seus alunos e também para a produção de materiais didáticos para aquele público. Quando o pesquisador é quem vai produzir material didático para o público pesquisado, ele se preocupará em descobrir em qual contexto seu público vive para saber a quais fontes de pesquisa e recursos didáticos e paradidáticos têm acesso. No caso da produção de material de língua inglesa, o produtor deve preocupar-se também em descobrir se o aluno tem contato fora da sala de aula com a língua estudada para saber como esse contato pode ser mais bem aproveitado. Por exemplo, quando se tratar de um público que tem acesso a filmes que não estejam dublados o material didático pode ensinar o estudante algumas estratégias para que ele, o próprio estudante, trabalhe autonomamente com os filmes que tiver acesso. O mesmo pode ser feito com músicas, textos de revistas em inglês, romances e todo o material que estiver ao alcance do aluno fora da sala de aula.

Uma preocupação que deve ser tanto do professor quanto do produtor de materiais didáticos é a de (re) conhecer o que o grupo já sabe, bem como aquilo que lhe é desconhecido. Também é importante reconhecer suas preferências para que não trabalhe temas e estratégias que o grupo não considere relevante, ou que não serão atrativas e eficientes para o grupo. Tendo essas informações, o pesquisador pode preparar as aulas, os materiais didáticos e até pode escolher as estratégias que mais se adaptarão àquele público.

### **3. As narrativa no projeto Pedagogia da Terra**

Para o desenvolvimento da proposta de ensino de inglês do PTerra, a análise das narrativas de aprendizagem dos educandos mostrou-se eficiente por vários motivos, especialmente pelo fato de ser um método de investigação que reduz o tempo

necessário para conhecer-se os educandos e fazer levantamentos por meio de outros instrumentos sobre suas trajetórias escolares e experiências escolares com a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). As narrativas dos alunos do PTerra foram produzidas durante o TC, períodos em que esses se encontravam em seus acampamentos ou assentamentos.

Além das narrativas, foi pedido aos alunos que respondessem a uma série de questões que eliciavam dados referentes ao contato que têm e que já haviam tido com as línguas estrangeiras, suas concepções de linguagem e o que pensavam sobre a importância de aprender as línguas estrangeiras, especialmente na educação do campo.

Com as narrativas, concluímos que os educandos, em sua maioria, não tiveram uma boa experiência com a língua inglesa e que isso acabou criando desestímulo e até fazendo com que alguns deles criassem aversão ao inglês. Eles reclamam de que o inglês no ensino fundamental e no ensino médio é tratado com descaso pelos professores que não faziam questão de que a aula e os materiais didáticos fossem interessantes, como podemos notar nos excertos a seguir:

*“(...) estudamos língua estrangeira no 1º e 2º graus e não aprendemos nada porque o ensino público enfrenta uma fase decadência.”*

*“(...)nunca vi ninguém concluir o 3º ano sabendo falar mais que duas frases e algumas palavras soltas em inglês (...)gostaria de aprender a falar alguma língua, mas aprender mais do que falar duas frases”*

narrativa da aluna Flávia<sup>1</sup>

*“minha aprendizagem da língua (inglesa) foi fraca, pois faltava interesse dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.”*

narrativa do aluno Plínio

---

<sup>1</sup> Neste texto, usamos pseudônimos em substituição aos verdadeiros nomes dos alunos.

Ainda outro fato fazia com que os alunos rejeitassem o estudo de inglês. A maioria dos alunos via o inglês como a língua do dominador, a língua de um país imperialista que somente se interessava em prejudicar os outros países por ganância. Percebemos isso lendo os memoriais que mostravam idéias como:

*“Eu gostava de inglês até descobrir toda a história de dominação e do imperialismo norte-americano sobre a América Latina”*

narrativa do aluno Rodrigo

*“Vejo o fato de se ensinar apenas inglês nas escolas como uma forma de dominação”*

narrativa da aluna Sabrina

Ao lermos as narrativas, vimos que algumas atitudes deveriam ser tomadas para que a rejeição pelo inglês acabasse, não só por que esta é uma crença que reduz as possibilidades de análise crítica das forças políticas e econômicas que afetam os países pobres, como o Brasil, mas também por que, para que qualquer proposta de ensino culmine na aquisição de uma LE, é necessário que os alunos tenham o filtro afetivo baixo e estejam intrinsecamente motivados a aprendê-la. Nesse ponto, nossa proposta não era apenas a de ensinar inglês, mas também a de tornar o aprendizado agradável e convencer os alunos de que o país “imperialista”, tal como os alunos se referiam aos Estados Unidos, não era o *donos* da língua, e precisávamos de bons argumentos que justificassem o ensino de inglês na escola do campo bem como argumentos que evidenciassem o valor educativo inerente a aprendizagem de línguas. Nossa proposta, portanto, passou a enfatizar os princípios da pedagogia crítica a ela subjacentes, que também é a proposta de educação adotada pelo MST, Via Campesina e os demais movimentos sociais aos quais pertenciam nossos alunos.

#### 4. A utilização dos resultados da análise das narrativas

Nosso primeiro movimento buscou-se a conscientização dos alunos de que o inglês não é *a língua do imperialismo* e que não é sempre usada para dominar e manipular como pensavam. Para isso, fizemos atividades e pequenas palestras no próprio espaço da sala de aula com o intuito de mostrar quantos países no mundo tinham o inglês como primeira e segunda língua e que muitos desses países tinham histórias muito parecidas com a do nosso país. Eram países que já haviam sido colonizados e já tinham tanto histórias de resistências como problemas, assim como no Brasil. Utilizamos materiais de ensino que falavam da Jamaica, Índia e África do sul, descentralizando a visão de que os falantes de inglês são somente estadunidenses e brancos<sup>2</sup>. Além disso, mostramos também que nem todos os estadunidenses são a favor das guerras promovidas por seu governo e de sua política de dominação. Para isso, mostramos pessoas famosas e de prestígio daquela nacionalidade e que, de formas variadas, explicitaram posicionamentos contrários às políticas de seu país. Assim, os textos orais e escritos que utilizamos nas primeiras atividades de produção e compreensão oral e escrita, constituíram-se de materiais autênticos como um discurso do diretor cinematográfico Michael Moore, um poema de Saul Williams contra a guerra do Iraque e textos sobre uma figura mais popular e midiática, a embaixadora da ONU Angelina Jolie.

Descobrir que pessoas pobres, subjugadas, enfim, com histórias de lutas e opressão e resistências semelhantes às que os alunos tinham sofrido, assim como uma nova representação dos usuários do inglês como pessoas críticas e que pensavam como os alunos do PTerra criou uma simpatia nos nossos alunos pela língua inglesa.

---

<sup>2</sup> Neste sentido, ressaltamos que os materiais internacionais didáticos são geralmente construídos a partir de uma visão monocultural dos países em que o inglês é falado, com destaque às maiorias raciais e de gênero. Havendo uma proposta mais multiculturalista, os materiais apresentam uma versão neoliberal de um mundo de diversidade sem conflitos.

Além da preocupação de mostrar que é possível aprender inglês na escola, percebemos que não poderíamos reduzir a aprendizagem de inglês a aprendizagem de frases isoladas e estruturas sem uso, como aconteceu nas experiências apresentadas nos memoriais. Um outro problema que precisaria ser superado era a nossa limitação de tempo (no Tempo Escola, os alunos passam um mês na universidade, e tiveram uma carga horária média de 10 h/a de inglês na ocasião da coleta de dados). Nossa solução, portanto, foi ensinar várias estratégias de aprendizagem de LE, explicar que não era necessário usar todas aquelas estratégias, mas era importante testá-las e descobrir quais eram eficazes e até prazerosas na aprendizagem da língua inglesa. Ensinamos estratégias para o desenvolvimento nas quatro habilidades, *Reading, Writing, Listening e Speaking*. Discutimos o papel da autonomia na aprendizagem de línguas e propusemos discussões para que os alunos refletissem sobre a eficiência de cada uma dessas estratégias em seu próprio processo de aprendizagem e no processo de aprendizagem de seus futuros alunos, já que se tratava de uma turma de licenciatura. Aumentar o repertório de estratégias de aprendizagem dos alunos passou a ser outro fundamento de nossa proposta.

## **5. Abordagem de Ensino**

Ao escolhermos a abordagem de ensino que nortearia o nosso trabalho, optamos, inicialmente, por princípios norteadores da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas Estrangeiras (AC). No entanto, enquanto uma abordagem de ensino, a AC não nos pareceu suficiente. Moita Lopes (2005) ressalta que a AC “*relacionava o uso da língua as práticas sociais e, portanto, um modo de focalizar os usuários e suas práticas sócio-culturais*” e, assim sendo, a AC privilegia uma única forma de expressão lingüística e cultural. Nossos objetivos eram exatamente contrários a esses. Queríamos



mostrar a diversidade cultural com suas diversas interfaces, incluindo a lingüística. Dessa forma, buscamos vincular nossas atividades à questões da contemporaneidade. Para tanto, a uma concepção de que vivemos uma era pós-métodos, que não adota uma única abordagem de ensinar, mas se baseia nos princípios da praticidade, particularidade, conforme a pedagogia pós-métodos proposta por Kumaravadivelu (2003) mais coerente com a perspectiva crítica da pedagogia que queríamos adotar.

A abordagem comunicativa também foi insuficiente por sua inclinação monocultural, como se o monoculturalismo existisse nas culturas ditas modernas. A AC, segundo Moita-Lopes (2005) também criava estereótipos a respeito dos usuários da língua, por exemplo, *“ao chamar atenção para os marcadores de polidez, ajudava na representação dos usuários de tal língua como sendo altamente polidos”*. Um outro problema com a abordagem comunicativa é o fato de ela desvincular o ensino de inglês de temas político, social e culturalmente relevantes, de modo que esse tipo de assunto não é tratado na sala de língua estrangeira e por isso ajuda o aluno a ficar mais e mais alienado da realidade em que vive. Se essa abordagem aliena propositalmente ou não, não é importante; a rejeitamos pelo simples fato de ser alienadora quando procurávamos a promoção de um ensino crítico.

Já a pedagogia pós-métodos leva em conta o multiculturalismo e, acima de tudo, o “parâmetro da particularidade” (Kumaravadivelu, 2003). A abordagem multicultural foi escolhida por interagir com a cultura do próprio aluno, assim como objetivando mostrar-lhe outras realidades do mundo: não existe um dono da língua inglesa e o imperialismo não tem somente a língua como uma ferramenta de dominação, mas também outras políticas que se servem da linguagem. Essa abordagem desvincula a língua de donos.

Levamos também em conta que segundo a pedagogia pós-métodos e segundo o parâmetro da particularidade devemos sempre pensar no grupo de alunos como sendo muito particular e diferente de todos os outros grupos, tendo necessidades diferentes no processo de aprendizagem, objetivos diferentes, e aprendendo em um ambiente e uma situação próprios apenas daquele grupo. Essa pedagogia é mais racional do que a abordagem comunicativa, já que considera as particularidades do grupo, caso contrário, trataríamos de temas irrelevantes, desinteressantes e totalmente alienadores ao invés de capacitar o educando a ser crítico e bem informado. A preocupação era maior por que não estávamos formando apenas um grupo de educandos críticos, o que já seria muito importante, mas mais do que isso, tínhamos a intenção de formar educadores críticos para que eles formassem educandos críticos.

## **6. Considerações finais**

Com essa prática no projeto Pedagogia da Terra pudemos ver o quão difícil é produzir materiais didáticos nesse novo formato que se preocupa com o desenvolvimento da autonomia dos educandos, com a transformação desses educandos em educadores do campo e para o campo, com um ensino culturalmente relevante e crítico não são coisas fáceis de serem articuladas. Mas a nossa proposta não pode ser simplificada por força dessas dificuldades; por isso continuamos produzindo materiais didáticos nessa direção, mas sabendo da constante necessidade de avaliação dos mesmos. O que sabemos é que queremos uma proposta que não reproduza o urbano no campo e nem mantenha os estereótipos que reproduzem falsas idéias monoculturais.

## **7. Referências bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD *Diretrizes Educacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB N°1 – de três de abril de 2002.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: Bailey, K.M.; Nunan D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996

JOHNSON, Karen E., GOLOMBEK, Paula R. *Teachers Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge Language Education. 2002  
KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*. Yale University Press. 2003.

MOITA LOPES. *Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença*. In GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Editora da Universidade de Pelotas, 2005.