

ENSINO DE LÍNGUAS COMO PALCO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: MOBILIZAÇÃO DE REPERTÓRIOS SOBRE GÊNERO^{1,2}

LANGUAGE TEACHING AS A STAGE OF LANGUAGE POLITICS: MOBILIZATION OF GENDER REPERTOIRES

Rosane Rocha Pessoa*

Maria José Hoelzle**

RESUMO

Com o objetivo de discutir que o ensino de línguas é palco de política linguística (RAJAGOPALAN, 2011), começamos este artigo ressaltando que políticas linguísticas e educacionais são discursos e textos produzidos por múltiplas fontes e resultantes de muitas disputas (LOPES, 2006). Exemplificamos dois desses campos em disputa nos valendo do mais recente texto legal da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular. O primeiro campo se refere ao estabelecimento da língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o segundo, à supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* do documento. Argumentamos também que as políticas influenciam, mas não determinam o que acontece nas práticas escolares (LOPES, 2006) e recorremos a Biesta (2015) para salientar que, em última instância, cabe às/aos professoras/es as decisões sobre os três propósitos educacionais – *qualificação*, *socialização* e *subjetificação* –, pelo fato de lidarem constantemente com situações novas que exigem julgamento contextual. Em seguida, evidenciamos que o enfoque do nosso grupo de pesquisa tem sido nos domínios *subjetificação* e *socialização* e que temos nos fundamentado em teorizações da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Queer e do Pensamento Decolonial. Por fim, apresentamos um breve recorte desse nosso trabalho, retirado de uma pesquisa de mestrado, cujo contexto foi uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública de Goiânia (HOELZLE, 2016). Esse recorte, em que identidades de gênero são problematizadas, evidencia que, ao privilegiar a subjetificação e a socialização, não estamos fortalecendo o inglês, mas sim as pessoas que usam essa língua.

Palavras-chave: ensino de línguas; política linguística/educacional; gênero; subjetificação.

* Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia (GO), Brasil. pessoarosane@gmail.com

** Rede Municipal de Goiânia, Goiás (GO), Brasil. hoelzletras@hotmail.com

1. Este artigo se fundamenta na comunicação que a primeira autora deste texto fez, como participante da roda de conversa intitulada *Política Linguística, Gênero e Raça*, na I Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, realizada na UnB, nos dias 24 e 25 de abril de 2017. O título da comunicação foi *Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero e raça*, mas, pela limitação de espaço, aqui focalizaremos apenas o construto *gênero*.
2. Agradecemos ao Prof. Pedro Augusto de Lima Bastos e à Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre pela leitura inteligente e revisão atenta do texto.

ABSTRACT

In order to discuss language teaching as a stage of language politics (RAJAGOPALAN, 2011), we begin this article by pointing out that linguistic and educational policies are discourses and texts produced by multiple sources and resulting from many disputes (LOPES, 2006). We exemplify two of these disputed fields using the most recent legal text of Basic Education, a *Base Nacional Comum Curricular* (National Curricular Common Base). The first field refers to the establishment of the English language as a compulsory curricular component of the area of Languages in the final years of *Ensino Fundamental* (Elementary Education), and the second refers to the deletion of the terms *gender* and *sexual orientation* of the document. We also argue that policies influence, but do not determine what happens in school practices (LOPES, 2006) and we resort to Biesta (2015) to point out that, ultimately, it is up to teachers to make decisions about the three educational purposes – *qualification, socialization and subjectification* – as they constantly deal with new situations that require contextual judgment. Next, we highlight that the focus of our research group has been on *subjectification* and *socialization* and that we have drawn on theorizations of Critical Applied Linguistics, Queer Pedagogy and Decolonial Thinking. Finally, we present a brief discussion of our work, taken from a Master's study, the context of which was an English-language classroom of a public school in Goiânia (HOELZLE, 2016). This discussion, in which gender identities are problematized, shows that, by privileging subjectification and socialization, we are not promoting English, but rather the people who use that language.

Keywords: language teaching; language/educational politics; gender; subjectification.

CAMPOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Neste texto, argumentamos, na esteira de Rajagopalan (2011, p. 126-127), que o ensino de línguas é palco de política linguística, já que esta “engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais”. Todas essas atividades são campos em disputa que refletem as diferentes ideologias das pessoas que delas tomam parte. Daí a importância de entender que essas atividades são construídas por discursos. Como afirma Ball (1994, citado por LOPES, 2006), as políticas devem ser entendidas como discursos e como textos, ou seja, como representações construídas e compreendidas de formas complexas, pois são produzidas por múltiplas fontes. Políticas educacionais, por exemplo, que se relacionam intimamente com políticas linguísticas, são elaboradas por governos, setores empresariais, pesquisadoras/es, educadoras/es, práticas escolares, grupos sociais, sempre exercendo poderes assimétricos, e, por isso, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Exemplos disso foram os embates recentes sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento legal que tem como objetivo normatizar aprendizagens essenciais que todas/os as/os alunas/os devem desenvolver

para fomentar a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2017). Vários campos se tornaram objeto de disputa, mas aqui discutimos apenas dois deles, haja vista serem o foco deste artigo: língua inglesa e gênero.

A terceira e última versão da BNCC, enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação, estabelece a língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, modificando a versão anterior, segundo a qual a escolha da língua ficava a cargo das redes de ensino. Sobre esse tema, a Associação de Linguistas Aplicadas/os Brasileiras/os (ALAB) já havia soltado uma nota em repúdio à Medida Provisória 746, em 2016, manifestando o seu posicionamento contrário à imposição da oferta da língua inglesa como obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar de reconhecer a necessidade de aprendizagem dessa língua franca, a comunidade de linguistas aplicadas/os defende que a escolha da língua estrangeira/adicional a ser ensinada deve ser prerrogativa da escola, já que essa escolha deve se pautar por questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil. Para elas/es, a imposição desrespeita o multilinguismo e o plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira (SZUNDY et al, 2016). Curiosamente, uma das competências gerais da BNCC diz respeito justamente à valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem às/aos alunas/os fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017); ou seja, o próprio documento nos oferece argumentos para contestar a normatização do inglês como língua obrigatória.

A escolha da língua inglesa evidencia que *as políticas educativas são colonizadas pelos imperativos das políticas econômicas*, pois certamente se fundamenta em enunciados como “o inglês abre oportunidades no mercado de trabalho, tanto nacional quanto internacional”, “garante melhores empregos”, “aumenta as possibilidades de comunicação, já que o mundo todo fala inglês”, e “há muito mais informações em inglês na internet do que em qualquer outra língua”. No entanto, como nos lembra Pennycook (2007), o inglês: é a língua da comunicação internacional, mas está profundamente envolvida nos processos perniciosos da globalização; promove desenvolvimento econômico e social para todas as pessoas que a aprendem, mas se relaciona a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento muito particulares; é a língua de oportunidades iguais, mas cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades.

Gênero/Sexualidades é outro campo de embates que se reflete na BNCC. Na terceira versão do texto, foram suprimidos os termos *gênero* e *orientação sexual* de artigos que tratam das competências e habilidades requeridas das/os estudantes, tendência essa que se iniciou em 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia foi vetado por representantes de grupos religiosos fundamentalistas cristãos. O crescimento da força política desses grupos conservadores refratários às agendas de gênero, raça, sexualidade e direitos humanos nas políticas educacionais levou à exclusão de qualquer referência a gênero e sexualidade do texto do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, e de muitos Planos de Educação no país em 2015 (CARREIRA et al, 2016). Por outro lado, no texto da BNCC, assim como em todos os outros documentos educacionais brasileiros, advoga-se em favor da valorização das diferenças e do atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. Para dar apenas um exemplo, no texto da BNCC, defende-se “a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” (BRASIL, 2017, p. 19).

Ao discutir sobre a supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* da BNCC, Basilio (2017) cita a coordenadora da área de educação da Ação Educativa³, Denise Carreira:

discutir gênero é abordar um conjunto de problemas estruturais do país, como a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, os assassinatos de travestis e transgêneros (o Brasil é o país que mais mata essa população no mundo), o modelo predominante de estética que desqualifica, por exemplo, as mulheres negras.

Ainda segundo Basilio (2017), especialistas concordam que a decisão do MEC de recuar em relação à pauta de gênero pode fragilizar as escolas, mas reforçam a necessidade de elas se apoiarem nos marcos legais que garantem a promoção de uma educação comprometida com a igualdade de gênero, raça e sexualidade, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Como se nota, nesses dois campos em cena, apesar dos acirrados embates, podemos afirmar que tem havido uma prevalência do conservadorismo nas políticas educacionais. No caso da questão de gênero, concordo com as especialistas

3. A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1994, que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos (<http://acaoeducativa.org.br>).

que estamos respaldadas/os pelos marcos legais, mas, por outro lado, podemos questionar, aceitar ou recusar esses marcos, já que eles influenciam as práticas escolares, mas estas não se subordinam a eles (LOPES, 2006), como discutiremos a seguir.

POLÍTICAS E PRÁTICAS

Com base em pesquisas sobre políticas de currículo, Lopes (2006) propõe uma reconfiguração não apenas da atuação do Estado, já que este não é onipotente em relação ao que acontece nas escolas, mas também das práticas escolares, visto que estas não se limitam a implementar políticas institucionais. Segundo ela, trata-se de “aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado” (LOPES, 2006, p. 35), por meio do conceito de “comunidades epistêmicas, cujos discursos fundamentam a produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade” (p. 35). Assim, política e prática não são duas instâncias em que estão polarizadas a dominação e a resistência, isto é, dominação e resistência se interpenetram nessas duas instâncias.

A compreensão dessa complexidade que constitui as políticas e as práticas nos leva ao entendimento de que documentos legais, mesmo os que objetivam normatizar aprendizagens essenciais para todas/os as/os alunas/os, como é o caso da BNCC, não podem garantir homogeneidade e tampouco qualidade na educação. Com efeito, qualidade na educação não pode ser alcançada sem melhoria de salário, de formação docente, de condições de trabalho e da situação social das/os alunas/os, e esta última envolve políticas de distribuição de renda, trabalho, saúde, proteção etc. Soma-se a isso o argumento de Libâneo (2006) de que os discursos do Estado e da academia sobre qualidade de ensino estão muito distantes das questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula, embora seja aí que as coisas efetivamente mudam, ou seja, é nas escolas e nas salas de aula que podem ocorrer mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das/os alunas/os. Para ele, os processos educativos estão imersos em contextos socioculturais e institucionais e têm caráter endógeno, razão pela qual as políticas educacionais deveriam ser precedidas de políticas para a escola e para a aprendizagem das/os alunas/os.

Nessa mesma linha de pensamento, Biesta (2015) sublinha que o julgamento das/os docentes é essencial para o que ele chama de *boa educação*, contrapondo-a às questões técnicas referentes à *educação eficaz*, e defende que o profissionalismo

docente pode ser renovado no contexto da discussão sobre a educação e seus propósitos. Para ele, a educação é uma prática teleológica e engloba três domínios: 1) *qualificação*, que se refere à transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições; 2) *socialização*, que diz respeito ao conhecimento das tradições e formas de ser e saber, tais como as tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas, conhecimento esse que nem sempre é explícito e geralmente reproduz estruturas, divisões e desigualdades sociais existentes; e 3) *subjetificação*, que concerne à maneira com que crianças e jovens se constroem como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de objetos das ações de outras pessoas. O autor afirma que esses três domínios não se dissociam, e a ênfase em um pode impactar negativamente em um ou nos outros dois domínios. Por exemplo, “a ênfase excessiva no desenvolvimento acadêmico causa estresse severo em jovens, particularmente nas culturas em que falhar não é vista como uma opção⁴” (BIESTA, 2015, p. 78). Assim, Biesta (2015) ressalta que cabe principalmente às/aos professoras/es julgar esses domínios, já que elas/es são constantemente confrontadas/os com situações novas que exigem julgamento contextual. O autor conclui o texto afirmando que o nosso desafio é o de equilibrar, negociar e desenvolver esse domínios na prática e que esse desafio está no cerne do profissionalismo docente responsável.

Em nossa⁵ prática de ensino de línguas, temos dado ênfase ao domínio da subjetificação – ou ao que Pessoa (2014) chama, em outro texto, de *engajamento identitário* – e, ao mesmo tempo, temos problematizado o domínio da socialização. *Julgamos*, para usar o termo de Biesta (2015), que o enfoque em construções identitárias discentes e o questionamento das tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas podem promover autonomia, criticidade, compaixão e maturidade e, por conseguinte, impactar fundamentalmente na formação profissional de crianças e jovens. Especificamente com relação à formação de professoras/es de línguas estrangeiras, esses dois domínios podem ser conjugados com a preparação profissional, uma vez que o conhecimento é construído na língua-alvo e discutido pedagogicamente.

Para realizar esse trabalho com foco na subjetificação e na socialização, temos nos fundamentado em teóricas/os da Linguística Aplicada Crítica, que defendem que as salas de aula são “lugares onde identidades são produzidas e transformadas”, já que todas as ações e os discursos presentes nesse contexto

4. Todas as traduções de citações em língua inglesa são de nossa autoria.

5. Referimo-nos às/aos participantes do Grupo de Pesquisa “Formação de professoras/es de línguas”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, e do Grupo de Estudos “Transição”, coordenado pela primeira autora deste texto e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

podem ser vistos “em termos culturais e sociais e, assim, a partir de uma perspectiva crítica, como questões sociopolíticas e político-culturais” (PENNYCOOK, 2001, p. 129). Temos também nos pautado pela Pedagogia Queer, que trabalha com a precariedade de todas as identidades e com a estreita relação do eu com o outro. Para as/os teóricas/os desse campo, a diferença não está fora, mas dentro de nós, interagindo com o eu e o constituindo. Assim, em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, devemos dar conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que ocupamos (LOURO, 2004). Nessa mesma perspectiva, Kumaravadelu (2012) ressalta a importância de compreender como as subjetividades das/os participantes compõem o clima da sala de aula e como as tensões podem ser negociadas.

Mais recentemente, temos nos deixado seduzir pelo Pensamento Decolonial, que é epistêmico, teórico e político, e que nos permite compreender a “matriz de poder colonial” presente nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Essa matriz de poder colonial – ou colonialidade – continua a ser reproduzida mesmo na ausência de administrações coloniais, e essa reprodução se dá porque quem está do lado oprimido pensa epistemicamente como quem está situado do lado do opressor (GROFOGUEL, 2010). Segundo esse autor, a colonialidade se manifesta nas seguintes dimensões: étnico-racial (privilegia os povos europeus em relação aos não europeus), econômica (divisão internacional do trabalho entre europeus (zonas centrais) e não europeus (zonas periféricas), organizada pelo capital); epistêmica (privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais em relação aos não ocidentais); sexual (privilegia os heterossexuais em relação aos homossexuais e às lésbicas), de gênero (privilegia os homens em relação às mulheres e o patriarcado europeu), espiritual (privilegia os cristãos em relação às espiritualidades não cristãs e não europeias) e linguística (privilegia as línguas europeias em detrimento das não europeias).

Todas essas dimensões se refletem na sala de aula de línguas e talvez de maneira mais incisiva no ensino de língua inglesa, já que existe uma tradição eurocêntrica muito forte em vários aspectos praxiológicos⁶ da educação linguística, mas especialmente na concepção de língua que temos, ainda assentada na tríade colonialista – um povo, uma língua, uma nação. Segundo Canagarajah (2013), para operacionalizar a conexão entre esse três elementos, as línguas tiveram de ser inventadas como estáveis e homogêneas, e os então conjuntos fluidos de recursos

6. Utilizamos esse termo no intuito de fundir teoria e prática pedagógica, já que consideramos que, na área da educação, não há uma prática que não esteja fundamentada em uma teoria e nem uma teoria que não seja motivada por uma prática.

móveis foram purificados, padronizados e decodificados (BLOMMAERT, 2010 apud CANAGARAJAH, 2013). Assim, o inglês se tornou a língua dos ingleses e da Inglaterra, ou seja, as identidades se tornaram intimamente ligadas a uma língua, a um povo e a uma nação. Em outras palavras, a tríade define uma pessoa como nativa de uma única língua e fixa-a a um povo e a um lugar; além disso, legitima o chamado *falante nativo* e lhe fornece autoridade para definir como a língua deve ser usada, ao mesmo tempo em que o desqualifica como falante de outras línguas (CANAGARAJAH, 2013).

Segundo Kumaravadivelu (2012), mesmo tendo apenas uma visão idealizada do que é um falante nativo ou do que constitui a competência do falante nativo, não conseguimos impedir que essa episteme⁷ assumisse um amplo controle nos sistemas de conhecimento que regem quase todos os aspectos da aprendizagem e do ensino da língua inglesa. A episteme simboliza os sistemas de conhecimento dos países centrais, nesse caso Inglaterra e Estados Unidos, dos quais os profissionais que trabalham com inglês como língua internacional nos países periféricos dependem quase que totalmente. De fato, essa episteme ainda está muito presente na educação em língua inglesa no Brasil. Segundo Kumaravadivelu (2014, p. 7-8, grifo no original),

[a]s forças hegemônicas em nossa área se mantêm “vivas e chutando” [Phillipson, 2012] por meio de vários aspectos do ensino de língua inglesa: planos curriculares, elaboração de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e formação docente. Mas é especialmente por meio de métodos e materiais produzidos nos países capitalistas centrais que a marginalidade da maioria é gerenciada e mantida. Eles são o motor que impulsiona a estrutura de poder hegemônica.

Na seção seguinte, daremos um exemplo de como essa estrutura de poder hegemônica é perpetuada nesses materiais didáticos. Em seguida, mostraremos como temos tentado desenvolver práticas decoloniais, focalizando um trabalho com gênero, feito em um turma de sexto ano de escola pública.

ENSINO DE INGLÊS PARA ALÉM DA COLONIALIDADE

Segundo Kumaravadivelu (2014, p. 8), os métodos produzidos nos países capitalistas centrais são claramente ligados à ideologia do falante nativo, ou seja,

7. Kumaravadivelu (2012, p. 14) se baseia em Foucault (1970, 1972) para definir *episteme* como “um conjunto de relações que unem, em um determinado período, as práticas discursivas que dão origem a sistemas formais de conhecimento. Independentemente de suas restrições e limitações inerentes, esses sistemas de conhecimento se impõem gradualmente sobre os discursos disciplinares”.

“promovem a presumida competência linguística, os estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, as máximas conversacionais, crenças culturais e até mesmo o sotaque de um falante nativo como norma a ser aprendida e ensinada”. Com efeito, o diálogo a seguir promove algumas normas linguísticas, mas, o que é mais grave, reforça diversas normas sociais, a despeito de sua aparente neutralidade e trivialidade:

IMAGEM 1: Showing interest and surprise

1:	Jade's got a new boyfriend.	<p>Showing interest</p>  <p>Press play to begin.</p> <p>START AGAIN PLAY</p> <p>Select which parts to see: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2</p> <p>Select which parts to hear: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2</p> <p>PRINT DIALOGUE</p>
2:	A new boyfriend? Good for her!	
1:	Apparently, he lives in a castle.	
2:	Does he? How amazing!	
1:	Yes. She met him in Slovenia.	
2:	In Slovenia? That's interesting.	
1:	Unfortunately, he can't speak much English.	
2:	Can't he? I thought everyone could these days.	

Fonte: Headway Online. Headway Upper Intermediate. Oxford University Press. Disponível em: <https://elt.oup.com/student/headway/upperintermediate/everydayenglish/hwy_upper_dialogue04?cc=br&sellLanguage=pt>. Acesso em: 08 nov. 2017.

Inicialmente, destacamos que o título do diálogo nos remete a uma simples questão linguística, ou seja, o objetivo é ensinar como podemos mostrar que estamos interessadas/os e surpresas/os com o tema de uma conversa. Como se vê na imagem, reproduzida de forma muito semelhante ao site, pode-se ouvir o diálogo completo ou apenas a fala de uma das interlocutoras, com a qual se pode interagir. As duas mulheres têm a pronúncia padrão do inglês do sul da Grã-Bretanha, chamado de *BBC English*, mesmo que uma delas seja de descendência asiática, reforçando, então, a ideologia do falante nativo em termos de normas sintáticas, semânticas, fonéticas, fonológicas e padrões comunicacionais. No entanto, para além do nível linguístico, subjazem normas de sexualidade, já que Jade tem um namorado e não uma namorada; normas de gênero, já que é “bom pra ela” ter um namorado; normas de classe, já que o namorado mora em um castelo; normas de nacionalidade, já que ele mora em um país turístico da Europa Central, conhecido por suas montanhas, lagos e estâncias

de ski; e o mito do inglês como língua internacional⁸ (PENNYCOOK, 2007), já que, “infelizmente”, o namorado não fala inglês, o que é visto com surpresa, já que “todo mundo fala inglês hoje em dia”. Outra norma de gênero é o fato de a conversa acontecer entre duas mulheres fofocando sobre namoro.

Percebe-se, no diálogo, traços fortes de colonialidade em várias das dimensões mencionadas por Grosfoguel (2010); traços esses que caracterizam os materiais didáticos do Ensino Comunicativo de Línguas, atualmente o método dominante de educação linguística no mundo, juntamente com seus variantes, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (KUMARAVADIVELU, 2014). Consideramos que esse método seja também dominante no Brasil, mas tivemos um movimento decolonial ou uma “ruptura epistêmica” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15) nesse cenário, que foi a inclusão do livro didático de inglês e de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹ em 2011 (BRASIL, 2010), porque não apenas impulsionou a produção de livros didáticos nacionais, mas também exigiu que estejam em conformidade com os textos legais referentes à língua estrangeira. No mais recente edital do PNLD, lê-se que a língua estrangeira moderna

deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 38)

Além disso, os livros devem seguir critérios eliminatórios específicos tais como: selecionar textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, manifestada na língua estrangeira; incluir textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; expor elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação; propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; propor a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira; proporcionar articulação entre o

-
8. Segundo Pennycook (2007, p. 90), o conceito de língua internacional ou mundial é “uma invenção do imperialismo ocidental”, “criada, promovida e sustentada em benefício dos poderes ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro em detrimento da periferia ou da ideologia neoliberal”.
9. Segundo o portal do Ministério da Educação, “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro (BRASIL, 2015).

Mesmo reconhecendo a importância do PNLD e do livro didático no ensino de língua estrangeira no Brasil, reafirmamos, com outras/os autoras/es (DENDRINOS, 1992; PESSOA, 2009; SIQUEIRA, 2010; KUMARAVADIVELU, 2012; LOMBARDI; SILVA, 2014;), que um bom livro didático não garante uma educação de qualidade. No próprio *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011*, destaca-se que a adoção de uma boa coleção didática não substitui o trabalho das/es professoras/es, “que é quem melhor conhece [suas]seus alun[as/]os e sua escola” (BRASIL, 2010, p. 11). Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 17-18), o material didático é apenas um dos três domínios da episteme do falante nativo; os outros dois são os métodos de ensino e o ensino de competência cultural na língua-alvo, os quais só podem ser combatidos por meios de uma pesquisa proativa por parte de pesquisadoras/es dos países periféricos:

A pesquisa proativa envolve atenção às particularidades da aprendizagem/ensino nos países periféricos, por meio da identificação de questões pesquisáveis, da investigação dessas questões valendo-se de métodos de pesquisa adequados, da produção de conhecimento original e de sua aplicação em contextos de sala de aula. Essa agenda de pesquisa pode levar a uma melhor compreensão do desenvolvimento de segunda língua em um ambiente bi/multilíngue e, eventualmente, levar a um modelo alternativo de Aquisição de Segunda Língua que não seja limitado a epistemes dos países centrais.

Em outras palavras, “simplesmente trabalhar com sistemas de conhecimento existentes apenas os reforçará em vez de reinventá-los” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24); só uma verdadeira ruptura epistêmica pode garantir “novas maneiras de construir sistemas de conhecimento e novas maneiras de utilizá-los nos contextos escolares” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24). Essa ideia reverbera a discussão da seção anterior – a de que, em última instância, é no contexto escolar e não fora dele, nos textos oficiais ou nos livros didáticos aprovados no PNLD, que podem ocorrer mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das/os alunas/os (LIBÂNEO, 2006).

Em sintonia com essas/es autoras/es (LIBÂNEO, 2006; LOPES, 2006; KUMARAVADIVELU, 2012; 2014; BIESTA, 2015) e com a nossa compreensão dos Estudos Queer e do Pensamento Decolonial, estão trabalhos como o de Hoelzle (2016), realizado em uma sala de aula de sexto ano de uma escola pública em Goiânia. A professora, segunda autora deste artigo, a exemplo do que sugere Kumaravadivelu (2014), se engaja seriamente em uma autorreflexão crítica ao desenvolver o próprio

currículo¹⁰, o qual se tornou objeto de estudo de sua dissertação de mestrado. Nas experiências que precederam o mestrado, ela já havia entendido que, na escola, antes de falar inglês, ela tinha que “falar a ‘língua’ daquele local” (HOELZLE, 2016, p. 13, grifo no original). Tal compreensão se deu quando ela tentou dar uma aula sobre *as estações do ano*, mas descobriu que um menino de 12 anos, conhecido da comunidade, havia sido assassinado por seu envolvimento com tráfico de drogas. Segundo ela, a partir desse momento, passou a se perguntar:

[A]lém de conhecimentos linguísticos, como munir aquelas crianças com conhecimentos que as fortalecessem para agir no mundo social? Como fazê-las problematizar, por exemplo, que fatores levam uma criança a se envolver com o mundo das drogas? Como construir identidades que sejam pautadas por uma visão crítica deste mundo de tantas desigualdades? (HOELZLE, 2016, p. 13)

Ela afirma ter buscado desenvolver um ensino que vai além do uso de técnicas e regras de ensino de línguas. Aqui, exemplificaremos esse trabalho, que se propõe a gerar engajamento não apenas no nível da discussão racional ou da tomada de consciência em sala de aula, mas também no nível das vidas, dos corpos e dos desejos de discentes e docentes (PENNYCOOK, 2001). Durante o semestre, Hoelzle (2016) fez várias atividades com enfoque em desigualdades, das quais destacamos apenas três, sendo a primeira sobre *gênero* e as outras duas sobre *bullying*.

Ao discutir *free time activities*, a professora traz várias imagens, e uma delas é a de dois meninos brincando de bonecas. As/Os alunas/os escreveram frases sobre a imagem e, ao discutir sobre ela, houve reprodução das normas hegemônicas (meninos não brincam com bonecas que parecem bebês; a gente precisa de um homem e de uma mulher pra formar uma família) e desestabilização dessas normas (bonecas foram criadas para meninas quando as mulheres não eram valorizadas na sociedade e quando eram criadas apenas para “virar mãe de casa”; crimes homofóbicos deveriam ser punidos severamente). No entanto, ressaltamos aqui a fala do aluno Ghost Lol (nome fictício): “Professora, o preconceito, as pessoas não aceitam. Por exemplo, essa foto, os meninos estão brincando de boneca e o povo fala: ah::, você vai ser gay quando crescer” (HOELZLE, 2016, p. 109).

10. Seu trabalho se pautou pelo objetivo geral do Projeto Político Pedagógico, de 2014, da escola focal: “oportunizar e possibilitar ao[à] aluno[a] a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que o[a] torne capaz de se integrar na sociedade como sujeito participante, crítico e criativo” e pelas orientações do primeiro planejamento letivo, que incluíam a abordagem de aspectos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo o documento, crianças e adolescentes brasileiras/os, sem distinção de raça, cor ou classe social, devem ser reconhecidas/os como sujeitos de direitos e deveres.

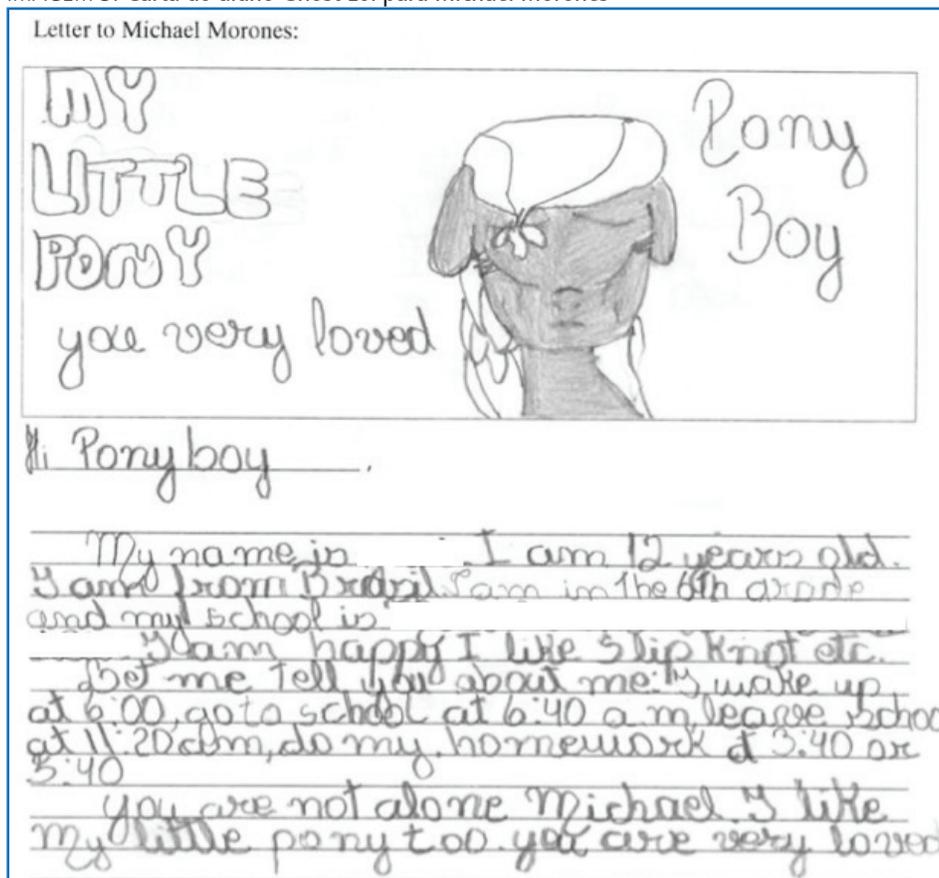
O tema seguinte abordado por Hoelzle (2016) foi *bullying* e uma das atividades que ela fez em sala chama-se *Wrinkled Wanda*¹¹: primeiramente, a professora pediu que as/os alunas/os escrevessem palavras rudes em um papel pardo que tinha o contorno do corpo humano; depois pediu que elas/es amassassem o papel, ou seja, a representação do corpo humano; e, finalmente, solicitou que observassem o papel amassado, simulando as marcas que o *bullying* pode deixar em uma pessoa.

IMAGEM 2: Atividade Wrinkled Wanda



11. Segundo Hoelzle (2016, p. 57), “a atividade *Wrinkled Wanda* é bastante trabalhada em aulas com o tema *bullying* e pode apresentar diferentes denominações. Consiste, primeiramente, na escrita de palavras e/ou expressões desrespeitosas no desenho do contorno do corpo de uma pessoa. Em seguida, o papel é amassado, representando que as marcas do *bullying* nunca serão apagadas das lembranças das vítimas”. A professora buscou desenvolvê-la explorando uma perspectiva multimodal.

IMAGEM 3: Carta do aluno Ghost Lol para Michael Morones¹²



Fonte: Hoelzle (2016, p. 90).

A primeira atividade problematiza estereótipos de gênero e as outras duas, mesmo não tendo uma agenda explícita sobre gênero – a atividade *Wrinkled Wanda* e o texto sobre o Michael Morrones tinham como objetivo discutir *bullying* –, possibilitaram a emergência do tema. Isso aconteceu em três momentos: quando Ghost Lol afirmou ser a palavra “gay” a mais marcante, palavra essa que sequer tinha sido escrita no papel pardo; quando, após a leitura do texto sobre Michael Morrones, ele disse, em voz baixa e só para a professora, que gostava de brincar de Barbie; e quando escreveu essa carta a Michael Morrones. Assim, o que Hoelzle (2016) fez foi possibilitar outros discursos sobre identidades de gênero naquele

12. Os nomes do aluno e da escola foram apagados do texto.

contexto. Ela poderia ter escolhido outros temas, mas fato é que as salas de aula, as escolas e a vida sempre operam socializações de gênero, muitas das vezes reforçando os arranjos tradicionais de gênero. A opção de Hoelzle (2016) foi a de abrir espaço para que eles fossem desestabilizados.

Assim, podemos dizer que a sala de aula de Hoelzle (2016) reflete e refrata as disputas que se dão no âmbito das políticas educacionais, constituindo-se, como todas as outras salas de aula, palco dessas políticas. E dizemos “todas as outras salas de aula”, pois a opção de *não* problematizar questões sociais em aulas de língua inglesa é também uma decisão política, já que pressupõe o poder docente de controlar os significados e, conseqüentemente, as identidades sociais das/os alunas/os (MOITA LOPES, 2002). Um trabalho que se atenha a significados como os do diálogo do Headway Online, reproduzido nesta seção, evidencia esse controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discutir que o ensino de línguas é palco de política linguística (RAJAGOPALAN, 2011), começamos este texto ressaltando que políticas linguísticas e educacionais devem ser entendidas como discursos e textos que são produzidos por múltiplas fontes e que resultam de muitas disputas (BALL, 1994 citado por LOPES, 2006). Exemplificamos dois desses campos em disputa nos valendo do mais recente texto legal da educação básica, a BNCC, que se encontra em poder do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. O primeiro se refere ao estabelecimento da língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o segundo, à supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* do documento. Argumentamos também que as políticas influenciam, mas não determinam o que acontece nas práticas escolares (LOPES, 2006) e recorremos a Biesta (2015) para salientar que, em última instância, cabe às/aos professoras/es as decisões sobre os três propósitos educacionais – *qualificação*, *socialização* e *subjetificação* –, pelo fato de lidarem constantemente com situações novas que exigem julgamento contextual. Em seguida, evidenciamos que o enfoque do nosso grupo de pesquisa tem sido nos domínios *subjetificação* e *socialização* e que temos nos fundamentado em teorizações da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Queer e do Pensamento Decolonial. Por fim, mostramos um breve recorte desse nosso trabalho, retirado de uma pesquisa de mestrado, cujo contexto foi uma sala de aula de sexto ano de uma escola pública em Goiânia (HOELZLE, 2016).

No recorte, o tema tratado pela professora é *gênero*, uma escolha pedagógica que reflete sua visão de educação, de conhecimento, de sujeito e de sociedade, corroborando o que foi discutido nas duas seções iniciais, ou seja, que docentes sempre podem questionar, aceitar e/ou recusar modelos curriculares existentes. Consideramos que o trabalho de Hoelzle (2016), ao complicar identidades de gênero – mostrando que um menino pode brincar com bonecas ou gostar do desenho animado *My Little Pony* –, se aproxima da Pedagogia Queer e se afasta da matriz colonial de poder, que se estende desde o século XVI até os dias de hoje (GROSFOGUEL, 2010), contribuindo para que as/os alunas/os compreendam a colonialidade do poder em seu cotidiano e em seus corpos. Segundo Mignolo (2014, p. 62, grifo no original), sem essa compreensão, “mudar o mundo estará sempre limitado pelo *estar aí do sujeito moderno*”.

Consideramos que o trabalho de Hoelzle (2016) esteja respaldado pelos textos legais brasileiros, os quais direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essa formação só pode se materializar se docentes trouxerem para a sala de aula narrativas/discursos do mundo plural em que vivemos, para que as/os alunas/os não apenas percebam “a heterogeneidade de que somos feitos” (MOITA LOPES, 2002, p. 80), mas também para que as/os que não estejam em posições identitárias dominantes possam “adquirir um sentido de si-mesmas[os] na escola” (MOITA LOPES, 2002, p. 81). Essa perspectiva que chamamos de *crítica* possibilita que, em sala de aula, façamos uma antipolítica no que diz respeito à globalidade e à colonialidade da língua inglesa e à obrigatoriedade de seu ensino a partir do sexto ano do ensino fundamental no Brasil, já que, ao privilegiar a subjetificação e a socialização, não estamos fortalecendo a língua, mas sim as pessoas que usam essa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- BASILIO, A. L. (2017). A sociedade perde ao não discutir gênero na escola. *Carta Educação*, 13 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/sociedade-perde-ao-nao-discutir-genero-na-escola/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

- BIESTA, G. (2015). Friendly critiques and fellow travelers: what is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, pp. 75-87.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRASIL. (2010). Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/maurochoa/guia-do-pnld-2011-lingua-estrangeira-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 09 nov. 2017.
- BRASIL. (2015). Edital de convocação 04/2015 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 09 nov. 2017.
- BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- CANAGARAJAH, S. (2013). *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- CARREIRA, D., et al. (2016). *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.
- DENDRINOS, B. (1992). *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas.
- FOUCAULT, M. (1970). *The order of things: an archeology of human sciences*. New york: vintage Books.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New york: Pantheon Books.
- GROSFUGUEL, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.

- In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, pp. 455-491.
- HEADWAY ONLINE. Headway Upper Intermediate. Oxford University Press. Disponível em: <https://elt.oup.com/student/headway/upperintermediate/everydayenglish/hwy_upp_dialogue04?cc=br&sellLanguage=pt>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- HOELZLE, M. J. L. R. (2016). *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, pp. 9-27.
- KUMARAVADIVELU, B. (2014). The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, pp. 66-85.
- LIBÂNEO, J. C. (2006). Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 70-125.
- LOMBARDI, R. S.; SILVA, M. C. (2014). O PNLD língua estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 1, pp. 25-40.
- LOPES, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 33-52.
- LOURO, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MIGNOLO, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*, n. 35, pp. 61-71. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso]. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/%20article/view/1961/1807>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- MOITA LOPES, L. P. da. (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PENNYCOOK, A. (2007). The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 90-115.
- PESSOA, R. R. (2009). O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/05.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- PESSOA, R. R. (2014). A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n2/aop3514.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- PHILLIPSON, R. (2012, March 13). Linguistic imperialism alive and kicking. *Guardian Weekly*. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2012/mar/13/linguistic-imperialism-english-language-teaching>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- RAJAGOPALAN, K. (2011). A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128.
- SIQUEIRA, S. (2010). O papel do professor na desconstrução do "mundo plástico" do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, pp. 225-253.
- SZUNDY P. T. C.; et al. (2016). *Nota de Repúdio à MP 746*. Disponível em: <<https://alab.org.br/blog/2016/10/05/nota-de-repudio-a-mp-746/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

Recebido: 07/07/2017

Aceito: 10/11/2017