

## APRENDER A APRENDER, APRENDER A ENSINAR: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS À LUZ DE PAULO FREIRE

### LEARN TO LEARN, LEARN TO TEACH: SOME REFLECTIONS FOR THE FOREIGN LANGUAGES TEACHER IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE

Erica Schlude Wels<sup>1</sup>  
schludew@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo parte da crítica à postura de muitos professores de línguas estrangeiras, que preferem adotar uma visão “monocultural”, pretensamente “intercultural”, uma vez que partem do foco único na língua e na cultura-alvo. Dessa forma, tal visão é etnocêntrica e alienante, pois despreza justamente o contexto no qual esse professor está imerso, do qual ele é parte, e no qual vivem seus alunos. Por isso, o arcabouço teórico desse artigo é constituído por nomes que trazem visões críticas e transgressoras, notadamente da área da Linguística Aplicada e da Pedagogia, como Moita Lopes (2003), Pennycook (2006), Celani (2001), Rajagopalan (2003), Assis e Peterson (2001) e, principalmente, Paulo Freire (1996; 2007). A partir de um resumo de alguns eixos importantes na obra desse último autor, fundamentamos a importância de suas teorias na formação de um professor de língua estrangeira, que se quer crítico e reflexivo, além de educador. Muitos profissionais da área de Letras consideram Paulo Freire um nome da Pedagogia, da Educação, sendo leitura importante somente para aqueles que trabalham com o ensino e a aprendizagem de língua materna, literatura brasileira ou demais disciplinas. No âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas vezes privilegia-se a contribuição de teóricos estrangeiros.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Formação crítica. Línguas Estrangeiras.

**Abstract:** The current article is a result of the attitude of many second language teachers and professors who prefer a "monocultural" view, which pretentiously "intercultural", once it comes from a single focus on the language and the target culture. That being said, this view is ethnocentric and alienating, since it despises exactly the context in which this teacher or professor is immersed, and which he/she and his/her students are part of. Therefore, the theoretical framework of this article is composed by names that bring up critical and transgressive views, notably in the Applied Linguistics and Pedagogy fields, such as Moita Lopes (2003), Pennycook (2006), Celani (2001), Rajagopalan (2003), Assis and Peterson (2001), and mainly, Paulo Freire (1996; 2007). From a summary of some important points of this last author's work, we base the importance of his theories of the second languages teacher formation, which has to be critical and reflexive, besides being an educator. It is supposed that many language professionals consider Paulo Freire a name from Pedagogy and Education, which makes the author an important reading only for those who work with the teaching and learning of the native language, Brazilian literature or some other disciplines. In the field of teaching and learning of second languages, many times the contribution of foreign theorists prevails.

**Keywords:** Paulo Freire. Critical Formation. Second languages

---

<sup>1</sup>Professor Adjunto de Alemão, Setor de Língua e Literatura Alemã, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## **1 Aprender a aprender, aprender a ensinar: algumas reflexões para o professor de línguas estrangeiras à luz de Paulo Freire**

Muitos professores de línguas estrangeiras, durante e após a sua formação, seja por meio de sua práxis, seja por seu discurso em sala de aula e sua interação com demais colegas, parecem ter adquirido uma nova identidade, prêmio conquistado juntamente com o suposto “domínio” do novo idioma. Essa nova identidade apresenta, como traço dominante, o pertencimento a um lugar melhor, mais civilizado, limpo, onde não há graves problemas sociais, econômicos ou políticos. Pelo menos, quando há problemas dessa natureza, são eles bem menos sérios que os brasileiros. Para Rajagopalan (2003), uma das perguntas quase nunca feitas por pesquisadores e professores é a seguinte: “Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira? ”Sempre se pensou que a maior motivação desses aprendizes seria o acesso a um mundo melhor: “A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta.” (p. 65).

A sensação de ex-pertencimento (ou não pertencimento?) faz desse profissional um habitante de uma zona intermediária, paralela, como, inclusive, muitos estudos sobre interculturalidade procuram enfatizar, quando o que propõe somente o ponto de vista da chamada “língua-alvo”, apagando as vicissitudes da língua materna e seu universo simbólico e cultural.

Por fim, a nova identidade importada acaba gerando um olhar de profundo estranhamento e alienação diante da própria cultura; estudar e ensinar uma língua estrangeira torna-se um produto vendido na direção da conquista de uma nova e incompleta identidade (RAJAGOPALAN, 2003).

É ainda Rajagopalan (2003) quem salienta o problema de uma espécie de hierarquia das línguas estrangeiras ou exóticas, dependentes de uma escala de valores e de uma distinção específica. Essa hierarquia apresenta forte conotação ideológica e de viés colonialista, apoiando-se em Phillipson (1992) e Pennycook (1994; 1998, p. 66), para cunhar o termo “linguicismo”: “[...] ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar, e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não material) entre grupos demarcados com base linguística.”.

Quem achar essas linhas exageradas, talvez se pergunte o porquê de um número significativo de alunos recém-egressos dos cursos de Letras em nosso país divulgarem exatamente esse discurso em sala de aula, em vez de uma postura minimamente crítica,

condizente com o olhar de um pesquisador que passou por uma Universidade. Nesse sentido, tomo aqui o sentido que Pennycook (2006) empresta ao termo “crítico”, resumido em quatro eixos:

- 1) Crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade;
- 2) Crítico segundo a tradição neo-marxista de pesquisa;
- 3) Crítico como prática pós-moderna problematizadora;
- 4) Crítico no sentido de ser relevante socialmente.

Desses quatro significados, destacamos o último, pois uma formação universitária necessita ir além da superfície, isto é, do ensino do aparato linguístico. Digamos que o aparato linguístico seja a única ferramenta necessária ao professor de línguas estrangeiras, mas a pergunta é: quem a maneja? Nesse sentido, uma formação universitária crítica é política, social e transformadora e, por extensão, é ética e deve ser reflexiva. Trata-se, ainda segundo Pennycook, de uma “práxis em movimento”, que não se fecha, por isso, em nenhum método, mas que envolve múltiplas abordagens.

Esse ambiente idílico ao qual nos referimos há pouco torna-se, para o profissional alienado, uma espécie de ilha (o “lado de lá”, o “outro lado”, fronteira entre o real e a fantasia de um país europeu ou de terras norte-americanas), onde, vale ressaltar, a maioria das aulas em cursos livres de idiomas, que absorvem boa parte da mão de obra de especialistas em línguas estrangeiras, são guiadas por um sujeito que não é professor, mas sim um expert naquele idioma, propagandista da cultura estrangeira, tecnicista, por dominar receitas que fazem alguém “falar” um novo idioma e que já teve acesso ao “lado de lá”.

É claro que tudo o que é estrangeiro pode despertar curiosidade e atração nas pessoas. O problema reside em apagar-se o nacional, o subjetivo, em favor de uma nova cultura. Muitos profissionais sustentam que, ao aprendermos uma nova língua, criamos maiores condições de refletirmos sobre o nosso próprio mundo e passamos a contar com novos recursos para a leitura da realidade: “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Nessa direção, escreve Moita Lopes (2003), sobre a importância de incluir o professor de línguas estrangeiras num contexto maior, que é o de ser educador, nem um pouco divorciado da realidade política, econômica e social do mundo atual:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Portanto, um ensino que despreza o viés crítico, aqui entendido como *ético*, contribui para o silenciamento político, alimentando a apatia e moldando professores–reprodutores: de saberes decorados, e representantes de uma cultura estrangeira hegemônica, símbolo de status.

O caráter dialógico do processo ensino-aprendizagem é outro sustentáculo da área de línguas estrangeiras, afinal, como ensinar sem estimular a expressão e, sem, ao mesmo tempo, (re)aprender a ouvir? A relação dialógica é a propulsora da transformação social e da ação anti-hegemônica. Mas falar pressupõe ouvir e interagir.

Nesse sentido, pode-se relacionar o conceito de autonomia do aprendiz a uma perspectiva dialógica, dialética e de emancipação política e social:

[...] o princípio da autonomia consiste justamente no empoderamento capaz de ajudar os sujeitos a se entenderem também como atores num mundo em construção, imputando-lhes certo poder. Empoderados e cientes da sua faculdade de coconstrutores dessa realidade não mais intransponível, os atores-educandos adquirirão consciência do seu dever cidadão de serem autonomamente coparticipantes do processo democrático e governantes de si próprios. (COLLA, 2003, p. 12).

No Brasil, justamente encontramos as raízes da defesa pela “Autonomia” no campo da educação, no pensamento de Paulo Freire. É esse teórico que ainda inaugura a Pedagogia crítica em nosso país (ASSIS e PETERSON, 2001).

Para Freire, ensinar e aprender são faces da mesma e valiosa moeda, uma não se constitui sem a outra. Na prática pedagógica freireana, portanto, a dialética entre ação e reflexão recebe o nome de “Práxis”. Nesse sentido, o ato de conhecimento é um ato político e não deixa de ser um ato de denúncia, pois nele estão envolvidos educador e educando, mestre e aprendiz.

No entanto, não é somente em seu viés crítico e político – ainda que Paulo Freire nos lembre constantemente de que nenhum processo educacional é politicamente neutro – que o educador contribui para a área de línguas estrangeiras. Numa de suas frases mais citadas, o filósofo e educador lembra que toda leitura pressupõe uma leitura anterior do mundo; antes de se lerem palavras (1996, p. 81). Assim, “ler o mundo” e “ler palavras” constituem-se num movimento complementar e necessário um ao outro. E, na pedagogia freireana, tanto ler o

mundo quanto ler palavras significa reescrever o mundo, para poder transformá-lo ou, minimamente, nele intervir.

O que se defende aqui é a importância de usar o conhecimento prévio do aluno nas aulas de línguas estrangeiras e ensiná-lo a “ler o mundo”, uma vez que a leitura é um processo que extrapola em muito as barreiras de um idioma específico. Leitores mais hábeis aprendem melhor e utilizam com mais facilidade o seu repertório. E essa leitura subjetiva, insubstituível, é que inscreve o aprendiz na história, e lhe dá condições de refletir, argumentar, avaliar. Deixar o estrangeiro “estranho”, isto é, ressaltar as diferenças culturais e linguísticas, e não promover aproximações com a cultura do aprendiz, só aumenta o fosso que separa mestre e aprendizes e isola o professor na posição hegemônica daquele que sabe.

Enquanto se defende uma perspectiva de leitura da realidade, a fim de transformá-la, muito do que é discutido na Academia pouco parece influenciar as escolas e o pensamento dos professores (NICOLAIDES, 2003). Além disso, é grande a distância entre muitos dos valores transmitidos pelo discurso acadêmico, e a necessidade do mercado de trabalho, caracterizando um cotidiano profissional utilitarista, isto é, o ensino de língua estrangeira como um produto facilmente vendável, longe de uma prática reflexiva (CELANI, 2001).

Numa palavra, a experiência do aprendiz, assim como a prática reflexiva do educador, são parceiras fundamentais do viés crítico. Contudo, o padrão acadêmico não exclui a memória, o afeto, a vivência da comunidade, como afirma Paulo Freire, ao valorizar os quintais das casas de Recife: “Minha biblioteca de adulto tem algo disso. Às vezes, é como se fosse a sombra da mangueira de minha infância.” (FREIRE, p. 16, 1995). Nessa bela citação, memória, afeição e leitura se entrelaçam, compondo o sujeito Paulo Freire, indissociado da realidade, mas sem abandonar o direito de sonhar.

Outro aspecto importante em nossa argumentação diz respeito ao método Paulo Freire. “Ada deu o dedo ao urubu”. A partir dessa frase emblemática para o método de alfabetização freireano, o educador deve buscar, entre os aprendizes, os signos de sua existência, no trabalho, na terra, na rua: tigela, jarra, voto, povo, feira, milho, goleiro, cozinha, almofada... A pesquisa do universo vocabular da comunidade é outra grande lição do mestre, uma vez que, geralmente, em busca de uma perspectiva “intercultural”, o professor de língua estrangeira transmite palavras que nada significam, pois vêm marcadas pelo recorte de mundo do estrangeiro.

Dessa forma, vale retomar a conhecida frase, presente na *Pedagogia da autonomia* (2007, p. 22): “(...) educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

É ainda outra grande lição presente na *Pedagogia do Oprimido*, que nos ajuda a refletir sobre a dificuldade de ensinar o idioma estrangeiro, sem nos tornarmos, nós mesmos, estrangeiros: o ensino é construído de forma compartilhada, atravessado permanentemente pelo contexto histórico, social e cultural: "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo." (2011, p. 96).

A partir do levantamento dos signos que encerram importantes significados para a comunidade de aprendizes, palavras podem soar como moedas de troca entre aquele que conhece mais da língua e aqueles que se inscrevem numa turma para aprender um novo idioma. A negociação dos significados se torna mais fácil, a partir de uma perspectiva local, que demonstra, ainda, um cuidado maior com o aluno, um conhecer.

Nisso se insere a incompletude do ato de ensinar, em permanente construção. Como assinala Cordeiro (2012), o ensino é caracterizado como uma atividade de “natureza aberta”, ou seja, há, em nossas mãos de professores, um conjunto bastante amplo de tarefas: ensinar os conteúdos, mas também cuidar dos alunos num sentido muito amplo. Trata-se de fornecer a eles as possibilidades de uma formação a mais completa possível, o que reúne dimensões cognitivas, morais, éticas, políticas etc. (2012, p. 11).

Nesse sentido, se muitos ainda se perguntam “Por que ler Paulo Freire?”: “(...) aprender e ensinar, escutar, ensinar é aprender a transformar as práticas em direitos humanos” (VITTORIA, 2011, p. 60). É esse teórico que nos alerta para a suposta neutralidade da educação e a politicidade da educação e da pedagogia.

Não separa o ato de ensinar do ato de aprender, pois as experiências se reinventam. Uma escola séria e alegre, cuja filosofia leve naturalmente a amar o saber e não convide a saber amar. A prática sem reflexão teórica comporta um espontaneísmo acrítico. Por outro lado, a teoria sem prática leva a uma abstração que pode distanciar e alienar os estudantes dos aspectos humanos do aprendizado. É nessa gangorra entre teoria e prática, local e estrangeiro, que se equilibram todos os afetos e desafios necessários àquele que deseja ensinar e, continuamente, aprender.

## Referências

COLLA, Rodrigo. Autonomia e transformação social: uma revisão sociológica em diálogo com a perspectiva freireana. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [44]: 68 -83, janeiro / abril 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2739/2491>> Acesso em: 08 de jun. de 2015.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro. 21 ed. Paz e Terra, 1992.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; L. e RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Mercado de Letras. 2004. p. 29-57.

NICOLAIDES, Christine. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 232. f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílían do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 29-57.

PENNYCOOK, Alastair. uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; 19).

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Trad. Marcia Wolf. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.