



CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEGADO DE FREIRE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL¹

Silvana Fernandes de Andrade
Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação
silvanandrades@gmail.com

Ester Maria Figueiredo de Souza
Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação
efigueiredo@uesb.edu.br

X

RESUMO: Neste texto abordamos aspectos da contribuição de uma pedagogia freireana para realçar a possibilidade de uma abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa, identificando por meio de referenciais pedagógicos a necessidade de uma práxis pedagógica libertadora que pode ser considerada intercultural, ao se propor a relacionar conhecimento, cultura e poder. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio apresentam o componente da cultura como orientador para o ensino. A condição opressor/oprimido e a noção de cultura presentes na obra de Paulo Freire são assumidas como orientadoras para perspectivar a necessidade de uma agenda curricular para o ensino de língua estrangeira. Nosso estudo utilizou-se de fontes bibliográficas para evidenciar a natureza intercultural da pedagogia freireana e, assim, expõe contribuições para se refletir os cenários discursivos da aula como propícios para ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: Currículo. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Interculturalidade. Linguística Aplicada. Paulo Freire.

X

As autoras:

Professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Letras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa linguagem e Educação. GPLED/CNPq.

Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa linguagem e Educação. GPLED/CNPq. Doutora em Educação. Pós-doutora em Linguística.

Como citar este artigo:

ANDRADE, S. F. de; SOUZA, E. M. F. de. Considerações sobre o legado de freire para o ensino de língua inglesa: por uma abordagem intercultural. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 1, 2019.

¹ Registramos agradecimentos á FAPESB , pela concessão de bolsa de Iniciação Científica (2014/2015), para realização da pesquisa, integrante do Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens (PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).



1. INTRODUÇÃO

O ensino é tomado como objeto de investigação no campo da Linguística Aplicada (LA) desde a introdução de seus estudos no Brasil, particularmente, os estudos voltados para a aprendizagem de línguas, tratando não apenas desse processo, mas de recursos didáticos, formação docente, abordagens metodológicas. No seu percurso histórico, a LA incorporou dimensões culturais, identitárias, políticas e sociais para conformar outros objetos de investigação complexos, delimitando interesses que não se restringem ao enquadre didático da relação de aprendizagem em contextos escolares ou de línguas adicionais.

“A não ser um bocado de inglês, não sabe nada... Não tem prenda nenhuma!”, dizia D. Ana Silveira quando da educação bilíngue do menino Carlos da Maia em *Os Maias*, clássico da literatura portuguesa de 1888. De fato é necessária uma *prenda* para além do mero conhecimento do código de um determinado idioma quando da aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Contudo, quais são as habilidades previstas para o ensino de língua inglesa (LI) e quais delas são privilegiadas no fazer docente? Como aponta Moura (2012), a arregimentação dos currículos escolares, *stricto sensu*, está assentada em dois pilares: que saberes privilegiar e como tais saberes poderão ser colocados a serviço dos processos de ensino e aprendizagem. Grosso modo, os currículos para o ensino de LI têm optado pela centralidade do ensino do código em lugar do ensino de língua-cultura (SCHMITZ, 2007; OLIVEIRA, 2012), negando ao aluno a condição de atuar criticamente sobre o mundo, tornar-se cidadão pleno, engajar-se nos difíceis diálogos da diversidade na contemporaneidade (ROJO, 2013), reconhecer-se como homem-sujeito (MOURA, 2012), munir-se de modo a descolonizar o saber, habilidades previstas não apenas pelos documentos governamentais para o ensino e aprendizagem de línguas nas circunstâncias atuais, mas também já há muito idealizadas e desenvolvidas por Freire. Tomando como base o legado do Método Paulo Freire no tocante à promoção de sujeitos críticos e culturalmente engajados, propomos uma análise sobre o ensino de LI na atualidade com vistas à promoção de uma educação intercultural, como destacam Freire e Macedo (1990, p. 85): “(...) compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música -, leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes”.



Norbert Elias (1998), em *Sobre o Tempo*, relata a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto no interior de uma torre elevada e desconhecida. Os que faziam parte da primeira geração atingiram um patamar que, pela segunda geração foi vencido. Pela terceira, também superado. No correr do tempo, seus descendentes atingiram um andar ainda mais alto, fazendo a escada desmoronar. Desconheciam como os seus antepassados habitaram os andares inferiores. Passaram a residir no centésimo piso, “(...) ignorando como os seres humanos chegaram até ali. Chegavam até a acreditar que as representações que forjavam para si a partir da perspectiva de seu andar eram compartilhadas pela totalidade dos homens” (ELIAS, 1998, p.108).

Essa é, pois, a representação do indivíduo na atualidade, acrítico, produto das constantes mudanças e fluxos culturais, sócio-políticos e econômicos e que, por meio da velocidade no espaço cibernético, bem como as novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs), vem sendo atravessado em todos os âmbitos da vida pública e nas esferas individuais. Conforme aponta Hall (2011, p.13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O descentramento a que se refere Hall é, sobretudo, um imperativo da globalização. Essa “série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial (...)” (STEGER 2003:13 *apud* KUMARAVADIVELU 2006:130) é também “tão antiga quanto a própria humanidade”, se consideradas as investidas comerciais lideradas por Espanha e Portugal, o pioneirismo industrial inglês e os desdobramentos de um mundo do pós-guerra, sob a tutela dos Estados Unidos da América.

No âmbito do trabalho, ao revisitar as teorias de Kalantzis e Cope (2006), Rojo (2013) aponta para o fato de que a modernidade tardia não mais se organiza como em outrora, baseando-se na linha de produção e o consumo em massa, e requer, como prerrogativa do pós fordismo, “(...) um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível



para adaptação à mudança constante”, de modo que novas habilidades lhe são exigidas. (KALANTIZIS E COPE, 2006^a, p.130 *apud* ROJO 2013, p. 14).

Fruto da Revolução Tecnológica, a que se refere Castells, a comunicação eletrônica, notadamente via Internet, que norteia as relações econômicas por meio do uso do inglês, (KUMARAVADIVELU, 2006) tem, entre outras coisas, salientado a relevância do conhecimento do idioma em questão, mas não sem algumas implicações.

Conforme Rajagopalan (2004):

A demanda pelo aprendizado de inglês cresceu em proporções geométricas, como fica evidenciado pelo estupendo número de escolas de idioma que se proliferam por todo o país, quase tão rapidamente como as filiais do MC Donald's. O conhecimento da língua é simplesmente pressuposto por corporações multinacionais, quando anunciam vagas de trabalho. E o público em geral resignou-se há bastante tempo ao fato de que o inglês oferece um passaporte para o sucesso profissional.(RAJAGOPALAN, 2004, p. 12).

Ainda segundo o autor, “compreensivelmente, cada vez mais pessoas ficam preocupadas quando se dão conta da expansão do inglês e do modo arrogante e agressivo como essa língua é comercializada”, o que, em outras palavras, revela que a língua inglesa não é em si um objeto de rejeição sumária em muitos dos casos, mas a sua imposição colonizadora o é.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 4) salientam, por seu turno, a importância de fazer do entrelaçamento entre língua estrangeira e respeito à diversidade uma constante, na perspectiva de “(...) criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”, pois, na realidade a que se apresenta, “(...) marcada pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada”.

Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não apresentam uma metodologia específica para o ensino de língua estrangeira, mas, revelam opção por uma abordagem textual que privilegia a organização do ensino a partir da leitura e interpretação textual. Infelizmente, muitas pesquisas apontam que esse caminho não foi adotado, acentuando-se as dificuldades para a apropriação de uma língua estrangeira



pelos estudantes e, por parte dos docentes, a ausência de uma metodologia de ensino pautada na dimensão cultural.

Educar para a língua inglesa e para o novo panorama que se manifesta, demanda, segundo Rojo (2013), uma epistemologia intercultural e uma pedagogia do pluralismo: “Uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica” (Kalantzis e Cope, 2006^a, p.130 *apud* Rojo, 2013, p.14)

Em contrapartida, uma abordagem intercultural nas salas de aula ainda é deveras cara às agendas de Linguística Aplicada modernista, agarradas ao estruturalismo e modernismo e oriundas desse período.

Para Freire a inclusão do componente da cultura como orientador de práticas pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Esse reconhecimento ocorre em um contexto social e histórico e implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60).

Kumaravadivelu (2006) salienta que, muito embora a Linguística Aplicada em voga explore o planejamento linguístico, evita ainda as questões atinentes à ideologia, se esforçando “(...) para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural” expressas também através da linguagem:

Apesar de argumentos persuasivos para apresentar um modo de LA que “procura conectá-la a questões de gênero, classe social, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (Pennycook, 2001: 10), o campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar”. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Os seres humanos criam cultura nas interações sociais e na medida que interpretam as condições de seu contexto de vida, agindo com e sobre essas condições. A pedagogia freireana considera uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos. Corroboramos, então, que Paulo Freire impacta os estudos interculturais, no campo da LA, pois seu legado reverbera o binômio *opressor/oprimido* como representação social da sociedade, binômio esse que envolve e problematiza uma práxis educacional emancipatória.



2. INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Entendido como um campo interdisciplinar de estudos que se ocupa da maneira pela qual as pessoas entendem umas as outras através de grupos de fronteiras de variados tipos (KRAMSCH, 2001), a abordagem intercultural prevê a veiculação de cultura por meio da linguagem, muito embora existam correntes de pensamento que apontam para a possibilidade de ensino de língua sem ensino de cultura.

No entanto, conforme sinaliza Oliveira (2009, p.01), língua e cultura são indissociáveis: “ao adquirir uma segunda língua, o aluno irá experimentar diversos momentos nos quais a cultura dessa língua irá interferir no processo de aprendizagem, pois cultura e língua são duas faces da mesma moeda”. Ademais, de acordo Hall (1973) *apud* Lima (2008), a cultura é uma forma de autoconhecimento, de modo que se um indivíduo necessita conhecer-se a si mesmo, não pode se furtar de conhecer outras culturas, as levando em conta na construção identitária.

Haja vista o “ranço colonial” que ainda persiste nos estudos de línguas na atualidade, (CRUZ, 2000, p. 54), tem se revelado urgente o “(...) reequilíbrio entre a cultura-alvo e a cultura do aluno, uma vez que há uma relação assimétrica entre as duas, originada da dominação econômica e política da cultura-alvo” (OLIVEIRA, 2009, p.01). Nessa esteira, o professor não pode se isentar da função de “*cultural broker*”. (LIMA, 2004).

Portanto, ainda de acordo Oliveira (2009, p.01), é necessário “desenvolver a conscientização sobre a importância de viver em um mundo pluricultural, adotando assim uma atitude mais positiva em relação à sua cultura e a cultura do outro”, fator ainda pouco abordado nas salas de aula de LI. Esse, aliás, configura-se como o objetivo mais importante do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo ela- opinião igualmente compartilhada por KRAMSCH (1993) *apud* ECKE (2012, p.110), haja vista o entendimento do conhecimento cultural “não apenas como um aspecto necessário à comunicação, mas também como um objetivo educacional, uma premissa do ensino de línguas”.



3. CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Segundo Moura (2012, p. 101), o termo Pedagogia, em sentido estrito, “remete a “arregimentação” e à organização dos aspectos a serem considerados no processo de construção do conhecimento, tanto para os responsáveis pelo processo de ensino, como para os que confiam a estes o processo de aprendizagem”. Ainda segundo a autora, esta organização está assentada em dois pilares: “que saberes privilegiar e como tais saberes poderão ser colocados a serviço dos processos de ensino e aprendizagem” (MOURA, 2012, p. 101).

Conforme aponta Celani (2001), tudo que o que acontece em sala de aula está intimamente relacionado a forças sociais e políticas. Nessa seara estão inclusos a escolha do currículo, a condução da matéria, bem como o modo de tratamento da língua pelo professor, entre outros aspectos. Essas questões, portanto, perfazem o cotidiano dos professores de línguas, sejam elas materna ou estrangeira, e impactam diretamente sobre os discentes, que confiam aos seus professores o processo de aprendizagem.

De acordo Souza (2001), Freire acreditava que todo planejamento educacional deveria, por excelência, estar imbricado aos problemas de sua época, de modo a impulsionar mudanças no horizonte da educação ou funcionar como estabilizador de uma dada situação.

Entendida como um grupo de padrões comuns de comportamento e de interações, construções cognitivas e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização (LIMA, 2008), a cultura é um componente altamente recomendado como parte de qualquer currículo de inglês como língua estrangeira mundo afora e seu ensino está previsto em documentos governamentais (OLIVEIRA, 2012) como a melhor maneira de preparar os estudantes para o enfrentamento crítico da contemporaneidade.

Em contrapartida, estudos apontam para a real abordagem de LI sob duas perspectivas centrais: na ênfase exclusivamente na forma, bem como na expressão ou no uso, sendo a gramática completamente banida neste último caso (SCHMITZ, 2007). Nota-se, contudo, que, em ambas as proposições, a abordagem intercultural de LI ou não faz parte das práxis dos educadores, ou não obtém êxito, sendo reduzida, na maioria das vezes, a mera transmissão de informações sobre países diversos ou até mesmo a notas de



rodapé em livros didáticos, devido ao desconhecimento de seus pressupostos e a descrença na possibilidade de desenvolvê-la.

Se toda Pedagogia assenta suas bases em uma filosofia, “uma maneira de compreender, conceber algo” (MOURA, 2012, p. 101), é possível crer que os conceitos fundantes da proposta de Paulo Freire para a alfabetização, aprendizagem inicial da leitura, configuram-se como esteio de uma filosofia ímpar no cenário da educação mundial, que em muito comungam com os pressupostos da interculturalidade.

Consideramos a dialogicidade propositiva em todo o pensamento de Freire, destacando duas de suas obras como ilustração: *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1983) e *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1980), como condição para que se mobilize cenários de trabalho com a interculturalidade na sala de aula, pois a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas situa o diálogo intercultural assentado na valorização das especificidades das culturais e no que pode ocorrer de aproximações entre espaços de diferenças, pois as relações interculturais pressupõem a dialogicidade e a eticidade.

Embora muitos associem a pedagogia de Freire à alfabetização, é bem possível afirmar que seu legado vai muito além disso. Conforme Moura (2012), Freire não empreendeu seus primeiros esforços nesse campo, propriamente, mas na tentativa de se opor a uma educação domesticadora, normativa e que fosse capaz de transformar o homem-objeto, ingênuo, em homem-sujeito, dotado de voz e de um agir sobre o mundo.

Em meados de 1960, tendo construído os Círculos de Cultura, palcos de debates acerca de problemas reais de sujeitos voluntários, alfabetizados ou não, Freire o que desejava era a democracia em exercício, no cotidiano de pessoas comuns, nas escolas e para além dos muros de quaisquer congressos ou repartições. Ele apontava para a importância de dar fim ao silenciamento que poderia ser interpretado como submissão, adesão ao discurso dominante.

Ao abordar a interculturalidade, Freire (2004) destaca as relações entre as culturas entre a *minha cultura* e a *cultura de lá*. Para ele, nas relações interculturais o fundamental:

não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem



na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (FREIRE, 2004, p. 75).

As práticas no sentido de promover de relações interculturais dessa natureza são descritas por Moura (2012):

as atividades nesses espaços eram organizadas em grupos de trabalhos, tendo na linguagem o interesse central. A essa estrutura estava subjacente a concepção da linguagem como constituinte da interação entre os sujeitos, entre estes e a sua circunstância. (MOURA, 2012, p. 102).

Tendo obtido resultados surpreendentes nessa empreitada, foi então por Freire pensada a possibilidade de proporcionar aos sujeitos das classes populares o acesso à leitura e à escrita como bens culturais, alfabetizando-os nos mesmos padrões, com o intuito de transformar ingenuidade em criticidade.

Conforme Moura (2012) era imprescindível ao Método Paulo Freire a superação da situação-limite que era o analfabetismo sem, contudo, considerar os analfabetos como não munidos de um saber. Para tanto,

(...) os sujeitos precisavam compreender o mundo, o que só seria possível compreendendo-se nele e com ele: era o conhecimento de si mesmo, uma exigência de sua contemporaneidade, conforme afirmou Freire (1983, p. 29). (MOURA, 2012, p. 108).

Utilizando-se, de certo modo, de uma práxis intercultural, Freire desenvolveu codificações que aludiam ao conceito de cultura junto aos Círculos, não descartando qualquer aspecto que surgisse no interior das discussões (MOURA, 2012, p. 108). Nessa instância, estava inserido o debate sobre as relações humanas que não podem e não devem ser de dominação.

Para Freire (1993) há uma interpelação entre as culturas que as tensionam não como antagônicas, mas como espaço de dialogicidade, pois o espaço de inacabamento convida ao diálogo:

é a tensão a que se expõem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da



própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE, 1993, p. 156).

Para tanto, Freire se opôs a uma alfabetização “como ato de depositar informações sobre o sistema alfabético, sem que se ultrapassasse a dimensão estrutural, emprestando à palavra um sentido mágico, distorcido” (p. 92), fruto de um planejamento educacional desconectado da realidade da época. Incomodava-lhe, portanto, a tradição de um currículo colonizador, uma vez que domina, subjulga docentes e discentes por meio da escravatura da norma. O educador atribuía a responsabilidade desses entraves a um momento histórico muito particular da nação brasileira:

Herança de uma educação jesuítica fundada no *anti-diálogo* do educando com a sua realidade; *anti-participação* no processo de sua educação, *anti-responsabilidade* de sua própria vida, seu próprio destino. Herança esta que teria tirado do povo brasileiro a possibilidade de *um espírito de análise e crítica, a paixão pela pesquisa, o debate, o diálogo* (p.8) (SOUZA, 2001, p. 46).

De acordo Souza (2001), Freire comungava com os pensadores da época que buscavam a elaboração de um projeto nacional de desenvolvimento e era com base neste projeto que ele previa a organicidade da educação brasileira.

Incapaz de abolir do ensino a estrutura silábica no tocante à alfabetização, porque não ingênuo, mas muito afinado com uma educação que devesse fazer Ivo ver além da uva (FREI BETO, ?), o educador ressignificou a concepção de palavra. Segundo ele, as palavras não deveriam limitar os analfabetos, exercendo funções como “palavra-som”, “palavra-depósito”, “com o objetivo de fazer uma “transusão”, dando ao “enfermo” o “sangue salvador” [operando como] textos presenteados, clichês, que em nada se relacionam com a realidade dos alunos”. (MOURA, 2012, p. 93).

Por essa razão, os aspectos da realidade do alunado tinham atenção principal para Freire, de modo que, no conhecido caso do vocábulo TIJOLO, não deixou de haver a apresentação das perspectivas silábicas para os interactantes, lidas vertical e horizontalmente, mas não se resumiu apenas a isso. É importante lembrar que o vocábulo, ou a *palavra geradora* da qual se serviu Freire foi pesquisada e pensada cuidadosamente para a época e grupo de sujeitos, construtores de Brasília da década de 1960.



TA – TE – TI – TO – TU
JÁ – JE – JI – JO – JU
LA – LE – LI – LO – LU
(MOURA, 2012, p. 120)

De igual modo, o ensino de línguas estrangeiras, com atenção especial à língua inglesa devido ao seu “ranço colonial” e “imposição colonizadora” (vide considerações supramencionadas de Cruz e Rajagopalan), não pode reduzir-se ao ensino repetitivo do léxico ou gramática tão somente, nem deixá-los de lado, contudo, posto que, conforme salienta Schmitz (2007) ensinar gramática isoladamente é tão irresponsável quanto evitar ensiná-la.

O caminho, já há muito apontado por Freire, alude a uma práxis democrática, na qual a abordagem intercultural, através do diálogo, configura-se como pauta das agendas e currículos do ensino de línguas, de maneira geral. Esses quesitos, muito presentes ao longo de todo fazer e produção freireanos, comungam com a necessidade do homem de, na condição de educando, conhecer-se e conhecer também o outro, prerrogativas muito caras à modernidade, afinal,

Um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um senso especial, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá então participante e não mero espectador. (FREIRE, ano, p. 18, *apud* MOURA, 2012, p. 48)

Como faz lembrar Frei Betto, em carta intitulada *Paulo Freire: a leitura do mundo*: “Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social”. Essa, sem dúvida, é a postura crítica, democrática e político-ideológica da qual os professores de línguas estrangeiras não pode deixar de se servir. Caso contrário, as práticas que vem mantendo o *status quo* no horizonte do ensino e aprendizagem de LI hão de corroborar para a sua eterna marginalização enquanto meros professores de línguas.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito pós-moderno ou pós-verdade é, por vezes, é interpelado pela acriticidade oriunda do regime de mudanças em fluxo contínuo em todos os âmbitos da vida pública e nas esferas individuais. Porque não destacada da sociedade, mas microcosmo dela, a escola é também afetada e afeta, retroalimentando o sistema continuamente quando opta pela centralidade do ensino do “código pelo código” em lugar do ensino de língua-cultura, habilidades previstas não apenas por diretrizes, orientações e parâmetros para o ensino e aprendizagem de línguas nas circunstâncias atuais, mas também já há muito idealizadas e desenvolvidas por Freire.

A orientação hermenêutica tradicional, desenvolvida em muitas instituições escolares no país, nega ao aluno a condição de atuar criticamente sobre o mundo, tornar-se cidadão pleno, engajar-se nos difíceis diálogos da diversidade na contemporaneidade (ROJO, 2013), reconhecer-se como homem-sujeito (MOURA, 2012), munir-se de modo a descolonizar o saber. Para além disso, o professor, ao tangenciar o agenciamento intercultural crítico, também marginaliza-se enquanto mero professor de línguas.

A dimensão intercultural e suas relações com o ensino de língua inglesa alicerçada em uma pedagogia freireana é crítica. O binômio opressor/oprimido problematiza tanto estrutura social vigente, como a constituição de subjetividades na aula. As relações de poder das trocas interacionais entre professor(a) e estudantes, bem como entre os próprios estudantes na aula de língua inglesa evidencia a natureza polêmica do ensino, portanto cultural. A ação pedagógica do docente sob o prisma de uma abordagem intercultural de ensino assume que as os sujeitos da educação sofrem um processo histórico de subalternidade, de negação de direitos e não reconhecimento de sua diversidade cultural. Requer-se, então, que o agir docente seja clivado de práticas humanizadoras e emancipatórias de reconhecimento de subjetividades e de equidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2000.

CELANI, M. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: TOMITCH, L.B.M. & MOTA FORTKAMP, M. B. **Aspectos**



da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis. Editora Insular, 2001.

CRUZ, D.T. Alienação e mimetismo cultural no ensino de línguas estrangeiras. **Estudos Lingüísticos e Literários**, Salvador - Bahia, v. 23-24, p. 43-58, 2000.

ECKE, P. Assessing Culture Learning and Intercultural Competence Development. In: LIMA, D. C. de. **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World.** Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 21, Campinas, SP: Pontes Editores – 2012. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB – 2012. p. 109-124.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

FREI BETTO. Paulo Freire: a leitura do mundo. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf)>. Acesso em: 06 de julho de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva,. Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRAMSCH, C. J. Intercultural Communication. In: CARTER, R. and NUNAN, D. (eds.), **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 201-206.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LIMA, D. C. de. Foreign Language Teachers as Cultural Brokers. In: LIMA, D.C. de. **Foreign-language learning: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004. p. 211-222.

_____. Vozes da (re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. Polifonia: Revista de Letras (Cuiabá), 2008.

LOPES, L. P. M (Org) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



MOURA, E. M. de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: Palavras e Mundos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 186p.

OLIVEIRA, A. O ensino de L2 e cultura para o desenvolvimento da CCI: uma proposta transdisciplinar. In: **VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009**, Joao Pessoa. VI Congresso Internacional da ABRALIN ANAIS. Joao Pessoa: Ideia, 2009.

RAJAGOPALAN, K. (Org.); SILVA, F. L. L. (Org.). **A Lingüística que nos faz falhar: investigação crítica.** São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. p. 232.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua estrangeira: um guia prático. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras**, p. 145-160, 2007.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

REFLECTIONS ON PAULO FREIRE'S LEGACY FOR THE TEACHING OF ENGLISH: AN INTERCULTURAL-ORIENTED APPROACH

ABSTRACT: In this paper, we approach the contribution of Paulo Freire's pedagogy to enhance an intercultural approach for the teaching of English, recognizing some pedagogical references as a means to attain a libertarian pedagogical praxis, that should be intercultural, due to its connection with knowledge, culture, and power. The National Curriculum Parameters (PCN in Portuguese) of Modern Foreign Languages designed for high school introduce a cultural component as some guidance for teaching. Both the oppressor/oppressed distinction and the notion of culture in Freire's work are taken as guiding elements to put a curricular agenda for the Foreign Language Teaching domain into perspective. We based this study on some bibliographical sources to support the intercultural nature of Freire's pedagogy, and then, to exhibit contributions, so we can reflect upon class discursive scenarios as favorable conditions for the teaching of English.

Keywords: Curriculum. English teaching and learning. Interculturality. Applied Linguistics. Paulo Freire.