

Artigo

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESTEIRA DE PAULO FREIRE: QUANDO O OPRIMIDO É O/A MIGRANTE

Lesliê Vieira Mulico¹
Valdiney da Costa Lobo²
DOI: 10.29327/2336496.8.2-7

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar a importância da formação docente de línguas adicionais a partir de materiais didáticos de inglês e português, desenvolvidos pelos autores deste texto para usos nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior, respectivamente nos municípios do Rio de Janeiro e de Foz do Iguaçu. Para tanto, usamos como base os conceitos de indivíduo sectário, imobilismo subjetivista e oprimido que hospeda o opressor em si (Freire, 1987), em diálogo com os conceitos de vontade de verdade, estruturas de longa duração (Foucault, 1970 [1999]), mito da democracia racial (Munanga, 2008) e a falácia do Brasil como receptivo (Baeninger, 2012). Nosso foco é apresentar o material didático de línguas adicionais como uma potencialidade para a formação de docentes de línguas reflexivos e críticos.

Palavras-chave: material didático de línguas adicionais; formação docente; indivíduo sectário; imobilismo subjetivista; oprimido que hospeda o opressor em si.

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUAS ADICIONALES EN LA ESTELA DE PAULO FREIRE: CUANDO EL OPRIMIDO ES EL MIGRANTE

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar la importancia de la formación docente de lenguas adicionales a partir de materiales didácticos en inglés y portugués, desarrollados por los autores de este texto para su uso en los contextos de Educación Básica y Educación Superior, respectivamente en los municipios de Río de Janeiro y Foz do Iguaçu. Para ello, utilizamos como base los conceptos de inmovilidad sectaria individual, subjetivista y oprimida que alberga al propio opresor (Freire, 1987), en diálogo con los conceptos de voluntad de verdad, estructuras de largo plazo (Foucault, 1970 [1999]), mito de la democracia racial (Munanga, 2008) y la falacia de Brasil como receptivo (Baeninger, 2012). Nuestro enfoque es presentar el material didáctico de lenguas adicionales como potencialidad para la formación de profesores de lengua reflexivos y críticos.

Palabras clave: material didáctico de lenguas adicionales; formación del profesorado; individuo sectario; inmovilidad subjetivista; oprimido que alberga al opresor en sí mismo.

INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR TEACHER EDUCATION IN ADDITIONAL LANGUAGES IN THE FOOTSTEPS OF PAULO FREIRE: WHEN THE OPPRESSED IS THE MIGRANT

Abstract: This article underscores the significance of teacher education in additional languages through the development of English and Portuguese instructional materials. These resources, crafted by the authors, are intended for use in both Basic and Higher Education settings within the municipalities of Rio de Janeiro and Foz do Iguaçu. The discussion is framed by Freire's (1987) concepts of the sectarian individual, subjective

¹ Professor Doutor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2752-4501> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2046325486549734>

² Professor Doutor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0341-907X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9176672100488283>

immobility, and the oppressed who harbors the oppressor. Additionally, it engages with Foucault's (1970 [1999]) notion of the will to truth and structures of long duration, as well as Munanga's (2008) critique of the myth of racial democracy and Baeninger's (2012) examination of the fallacy of Brazil as a welcoming nation. This study presents additional language instructional materials as a means of fostering critically reflective language educators.

Keywords: additional language instructional materials; teacher education; sectarian individual; subjective immobility; oppressed harboring the oppressor.

Introdução

No âmbito da formação de professores, trazer alguma novidade sobre as contribuições de Paulo Freire sem ser repetitivo é uma missão impossível, tendo em vista os inúmeros estudos teóricos e aplicados com base na literatura do autor. Conceitos como “educação bancária” (Freire, 1987), “conscientização” (Freire, 1977), “tema gerador” (Freire, 1987), “práxis” (Freire, 1979), dentre outros há tempos permeiam o vocabulário da profissão docente dentro e fora do Brasil, e ganham valor de transformação social para aqueles/as que acreditam na educação como ferramenta de libertação do oprimido.

A verdade é que Freire ainda segue atual, 24 anos após o início do século XXI e 57 anos após sua primeira publicação “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967). Nem o advento das redes sociais, nem a inteligência artificial, nem os dispositivos móveis que vêm acelerando o fluxo de informações impregnados por discursos de ódio em células neonazistas, misóginas, xenofóbicas, racistas foram capazes de suplantarem seus ensinamentos, graças às resistências que partem do chão da escola à pós-graduação, merecendo, inclusive, um dossiê temático neste periódico.

Já que talvez restem poucas perguntas a serem respondidas dentro da tradição teórica de Freire, talvez possamos levantar algumas questões no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, mais especificamente o Inglês para estudantes brasileiros/as e o Português para estrangeiros, nossas áreas de atuação. Pretendemos refletir sobre como o legado de Freire se atualiza na formação docente dessas línguas, tomando o material didático como ponto de inflexão. O tema gerador que aproxima os materiais didáticos em ambas as línguas é o da (i)migração, especialmente no que tange aos processos de (des)humanização de refugiados/as.

Para levar a cabo esse diálogo com Freire, traremos alguns conceitos dos estudos do discurso de Foucault, o mito da democracia racial de Munanga e o mito do Brasil como país receptivo aos/às imigrantes de Baeninger. O diálogo se orienta a partir de três tipificações freireanas que nos ajudam a compreender alguns modos de pensar e agir que perpetuam uma mentalidade bancária de educação e, portanto, colaboram para a manutenção dos problemas

sociais originados pelo capitalismo, como por exemplo a xenofobia e o racismo, conforme apresentaremos na próxima seção, juntamente com suas implicações para a formação docente na área da Ciência da Linguagem.

Na seção subsequente, apresentaremos nossos respectivos materiais didáticos e sustentaremos a ideia de que os mesmos podem ser suportes metodológicos para a formação de professores/as críticos/as, radicais e da práxis. Na quarta seção, analisaremos alguns pontos chave em nossos materiais buscando interseções na formação docente de língua inglesa para brasileiros/as e portuguesa para estrangeiros/as. Para concluir, faremos alguns apontamentos sobre a docência dentro do paradigma freireano que julgamos necessários para a transformação do indivíduo-professor/a em sujeito-professor/a.

1. Diálogos entre Freire, Foucault, Munanga e Baeninger em torno da pedagogia e do oprimido

A leitura da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987) nos traz algumas provocações para pensarmos a formação docente a partir da elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais. Suas propostas não devem refletir a de uma “educação bancária”, conforme antagoniza o autor, mas sim visar à formação integral, o que engloba as dimensões cognitivas, emocionais, éticas, políticas, culturais e sociais (Freire, 1987). Para tal, é necessário que a formação docente seja coerente com essa proposta, levando esse/a educador/a a transgredir a reprodução de saberes naturalizados, tornando-o/a um/a agente de transformação social. Acreditamos aqui que o material didático pode ser um dos pilares desse processo.

Freire (1987), ao delinear uma pedagogia que caminhe ao lado dos oprimidos e seja construída com eles, nos apresenta três problemas a serem enfrentados. O primeiro é o que chama de “indivíduo sectário”, que, segundo o autor, trata-se de uma postura apriorística de rejeição de ideias que se fecha para qualquer possibilidade de diálogo com o outro, pois trata como “mentira tudo o que não seja a sua [própria] verdade” (Freire, 1987, p. 14). Expressões desse tipo de postura nos tempos de hoje encontramos, por exemplo, no negacionismo científico expresso no movimento antivacina, no terraplanismo, na xenofobia oriunda do nacionalismo extremado, no racismo, dentre outros.

Como alternativa, Freire (1987) propõe o desenvolvimento de uma postura de abertura ao diálogo e a busca pelo entendimento crítico das raízes dos problemas da realidade. Uma

postura, segundo ele, que deve estar comprometida com uma transformação social justa, a partir de propostas conscientes, dialógicas e inclusivas. A isso Freire (1987) chama de “sujeito radical”.

Nesse contexto, precisamos refletir sobre o nosso papel de educadores/as e como podemos contribuir para que, a partir da produção de nossos materiais didáticos e do uso deles em sala de aula, possamos fomentar a problematização de vontades de verdades absolutas (Foucault, 1970 [1999]) e hegemônicas, como a do “indivíduo sectário, possibilitando outras formas de ser e estar no mundo. Freire (1996, p.86) nos lembra a importância de que os/as estudantes sejam “epistemologicamente curiosos”, sinalizando a relevância de trazê-los/as para a “intimidade do movimento”. O autor menciona que esse movimento deve fazer os/as alunos/as se cansarem, mas não no sentido de uma educação bancária, tecnicista e repetitiva, pois o cansaço deve ser oriundo dos questionamentos, das inquietações e reflexões do professor, do continuum ir e vir do pensamento docente.

O segundo problema a ser enfrentado é o “oprimido que ‘hospeda’ ao opressor em si” (Freire, 1987, p. 17). Diferentemente do primeiro, esse problema advém da massificação da ideologia hegemônica neoliberal (Autor, 2019; Hall; O’Shea, 2013) em que o indivíduo subalternizado toma para si a responsabilidade (ou a culpa) pela sua própria condição socioeconômica. Acreditam que, individualmente, podem escalar com liberdade os degraus sociais e um dia se tornarem privilegiados/as, caso “trabalhem duro” (Chun, 2017).

Entendemos que o conceito de “oprimido que hospeda ao opressor em si” dialoga com o que Baeninger (2012) denomina de falácia do Brasil como país receptivo, já que o fato de muitos/as brasileiros/as não serem receptivos/as está perpassado por um racismo estrutural (Munanga, 2008), construído discursivamente por meio da língua/linguagem e fomentado como verdades absolutas, buscando inferiorizar migrantes, negros/as e indígenas.

Para lidar com tal problema, Freire (1987) propõe que é necessário levar a cabo uma pedagogia que torne a opressão e suas causas um “objeto de reflexão” para que se lute incessantemente pela recuperação da humanidade do oprimido. Para isso, sustenta o autor, é necessária uma tomada de consciência dos mecanismos sociais causadores e estruturantes das opressões, para que o indivíduo oprimido, ao tomar consciência crítica, se liberte desse “opressor interno”, tornando-se sujeito autônomo, ativo e coletivo de seu processo de emancipação.

O terceiro, por fim, é o “imobilismo provocado por uma consciência subjetivista” que

pressupõe “uma espera paciente de que um dia a opressão [desaparecerá] por si mesma” (Freire, 1987, p. 20). Tal problema se mostra visível quando o indivíduo naturaliza as opressões que vive na sociedade mesmo padecendo delas, quais sejam: miséria, fome, insegurança alimentar, falta de moradia, e ainda violências de gênero, racismo, preconceitos de classe, doenças psicossomáticas, dentre outras. Na prática, esses indivíduos tendem a aderir à ideologia da resiliência e a suportar o fardo de serem alvo das opressões sociais, ao invés de lutar para suplantá-las. Apoiam-se, muitas vezes, no discurso religioso para refugiarem-se dos (ou mesmo encontrarem sentido nos) contextos sociais que os/as subalternizam.

A essa ideologia supracitada, também podemos relacionar ao mito da democracia racial (Munanga, 2008), que visa disseminar um discurso de que no Brasil não há racismo e todos temos os mesmos direitos na sociedade. Tal discurso falacioso pode camuflar a compreensão do racismo como estrutural e estruturante na sociedade brasileira, fazendo, inclusive, que brasileiros ou migrantes se alinhem a práticas discursivas neoliberais e opressoras ou acreditem que não há racismo no Brasil, tendo em vista que muitas vezes os discursos racistas se materializam em microagressões verbais ou por meio de piadas e, algumas pessoas que as sofrem, para serem aceitas socialmente, podem silenciar-se diante de discursos preconceituosos, normalizando-os.

A concepção foucaultiana de discurso é essencial para o desenvolvimento deste artigo e nos possibilita compreender a formação de pensamentos, já que, para Foucault ([1969] 2000), o discurso está relacionado à complexidade das práticas discursivas no interior dos quais se forma um objeto, por exemplo, o racismo institucionalizado. Tal perspectiva é importante para entender como alguns discursos racistas direcionados a negros/as e a migrantes no Brasil foram/são construídos socialmente e historicamente na língua/linguagem, assim como vontades de verdade que legitimam os ideários de democracia racial (Munanga, 2008) e do Brasil como país receptivo à imigração (Baeninger, 2012).

Em se tratando de discursos de racismo, por exemplo, é importante entender que há vozes sociais dispersas em diferentes momentos sócio-históricos que contribuíram/contribuem para validar determinados posicionamentos de preconceito racial e xenófobo. Apesar da dispersão discursiva de tais vozes, a validação de discursos racistas acontece numa regularidade discursiva inscrita nas estruturas de longa duração (Foucault, 1970 [1999]). Os discursos, portanto, além de dialógicos, constroem-se sob um conjunto de regras, próprias da

prática discursiva (Foucault, [1969] 2000, p. 53). O conjunto de regras é situado socialmente e historicamente na espacialidade e na temporalidade das práticas discursivas, por isso, discursos racistas reconstroem-se e reorganizam-se em diferentes épocas e sociedades, materializando-se em múltiplas semioses.

Para nos ajudar a enfrentar esse problema em nossos contextos pedagógicos, alinhamo-nos com Freire (1987), que sugere a construção de uma pedagogia em que a subjetividade e a objetividade possuam uma relação dialética permanente. Para a dialética freireana, a relação entre docente e estudante deve ser caracterizada por um diálogo horizontal em que as realidades são problematizadas, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre suas condições sociais e as contradições do mundo onde vivem. Mais do que uma troca de ideias, tais diálogos, segundo Freire (1987), são um encontro de sujeitos que se ensinam mutuamente e se comprometem com a mudança e a transformação do mundo.

É essa consciência de si (subjetividade) que Freire (1987) afirma que deva estar em constante relação dinâmica e interdependente com a leitura crítica do mundo objetivo (Freire, 1989). E assim, para o autor, a ação transformadora do mundo deve se fundir à reflexão, caso contrário esta se torna estéril e aquela, cega. Tal indissociação entre ação e reflexão é o que Freire (1987) nomeia de “práxis”. O autor ainda menciona a inquietação e a curiosidade como gestos de relação dialógica com o mundo, possibilitando uma experiência fundante e em constante movimento.

Entendemos que tais experiências podem ser propiciadas pela interação não apenas dos estudantes, mas também dos professores com o material didático, tendo em vista que ele também é um instrumento de formação, que pode contribuir para a consciência crítica de mundo do docente por meio das temáticas e dos enunciados das atividades. Em se tratando da educação linguística de inglês e português como línguas adicionais, é importante que a seleção textual e as atividades dos materiais didáticos possibilitem um movimento linguístico-discursivo que sinalize para uma práxis transformadora, problematizando temáticas sociais como o racismo e a xenofobia, os quais abordaremos neste artigo.

Tendo em vista esses três problemas identificados por Freire, suas propostas de enfrentamento a eles e as reflexões que estamos tecendo acerca da relevância da construção de um olhar de mundo social e crítico, buscamos pensar em como conceber um material didático que contribua para a formação docente em línguas adicionais que: a) desenvolva profissionais críticos às ideologias sociais que subalternizam o ser humano (sujeitos radicais);

b) torne o/a educador/a um/a leitor/a das contradições do mundo a partir de uma postura política inclusiva (oprimido que desenvolve consciência crítica); e c) assuma um compromisso permanente com a mudança em prol da igualdade e justiça social (práxis). As respostas para essas perguntas variam de acordo com o contexto de ensino e o tempo histórico em que vivemos. A partir de nossos próprios contextos, mostraremos dois exemplos de como os materiais didáticos podem ser parceiros na formação de docentes de línguas adicionais dentro do paradigma freireano, desde que o/a educador/a reconheça neles potencialidades de transformação, e daí seja capaz de adotar práxis com vistas à mudança social.

Dentro do recorte temático da migração, do mito da democracia racial e da falácia do Brasil como receptivo à imigração, desenvolvemos materiais didáticos que podem instrumentalizar o/a docente em formação a articular suas percepções individuais sobre os temas com relatos de sujeitos oprimidos em situação de refúgio, em meio a atividades de leitura, discussões e análises linguísticas. Pretendemos, com isso, contribuir para que docentes e professores em formação reflitam dialogicamente sobre a condição de opressão, sobre a sua condição como oprimido, e acerca das implicações sócio-históricas da existência dessa condição do/a oprimido/a, a fim de que sejam protagonistas da ruptura com as ideologias do “sujeito sectário”, do/a “oprimido/a que hospeda ao opressor em si” e do “imobilismo subjetivista”, juntamente com seus/uas (futuros/as) estudantes.

Hipotetizamos de antemão que as vivências do próprio Paulo Freire e as privações sofridas por seus estudantes, hoje se diluem em narrativas veiculadas por textos e vídeos disponíveis nas mídias eletrônicas. É possível que isso acabe levando o/a docente contemporâneo a conceber as opressões sociais de forma menos orgânica e, pois, menos engajada, o que pode se tornar um desafio para formação dos/as educadores/as que Freire sonhava. Portanto, é preciso atentar para que a “libertação” freireana não se transforme em um conceito abstrato, ou um objeto de mera apreciação, contemplação e fetichização, resumido em um vídeo de 30 segundos. Dizemos isso por reconhecermos as diferenças entre os focos e contextos de ensino: o de Freire é a alfabetização em língua materna; o nosso, é o ensino do inglês para brasileiros e do português para estrangeiros como línguas adicionais. Consideramos importante estabelecer tais distinções por entendermos que a formação freireana para o/a docente de língua inglesa e do português para estrangeiros ganha contornos específicos.

Assim, é necessário refletir como sua pedagogia se atualiza na contemporaneidade, possibilitando enfrentamentos contra o “indivíduo sectário”, o “oprimido que hospeda ao opressor em si”, e o “imobilismo subjetivista” (Freire, 1987), em diálogo com o mito da democracia racial e da falácia do Brasil como país receptivo ao imigrante. Além disso, como esses materiais podem ajudar na formação docente para que o/a profissional seja capaz de desnaturalizar verdades cristalizadas acerca de si mesmo/a, sobre corpos subalternizados e opressões existentes na sociedade em que vive? Uma resposta geral para tais perguntas seria: compreendendo a importância dos materiais didáticos para a formação docente e reflexão do formador. Para nos ajudar a responder essas perguntas de forma mais específica, Freire (1996, pp. 132-133) questiona a importância de agirmos criticamente diante de discursos racistas e xenófobos. Por isso, precisamos produzir materiais que possibilitem um movimento freiriano não apenas linguístico-discursivo, mas também social e histórico, compreendendo como o racismo foi sendo construído ao longo de anos e, sobretudo, apontando para a possibilidade de resistências e transformação social.

2. Materiais didáticos como metodologia para a formação de docentes radicais, críticos e da práxis

Nesta seção, compartilharemos uma amostra dos materiais didáticos que escrevemos para o Ensino Médio Integrado, disciplina de língua inglesa, e para o Ciclo Comum de Estudos (CCE), na disciplina de português intermediário adicional para estrangeiros, contemplando os cursos de Letras, Administração e História. O primeiro contexto de ensino localiza-se no CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca) campus Maria da Graça, uma escola federal localizada na zona norte periférica do Rio de Janeiro; o segundo, é a UNILA/PR, uma universidade federal brasileira que faz fronteira com o Paraguai (Ciudad de Este) e a Argentina (Puerto Iguazú), localizada em Foz do Iguaçu.

A temática da migração está presente em ambos os materiais, sendo que o material para ensino do inglês aborda a situação de refúgio, em sentido amplo, a partir do viés do direito à mobilidade internacional, direito ao trabalho e à moradia. Já o material de português para estrangeiros problematiza o racismo contra imigrantes haitianos pela ótica do mito da igualdade racial e da falácia do Brasil como país receptivo aos imigrantes. Na sequência, apresentamos primeiramente um excerto do material didático de inglês, e, posteriormente, de

língua portuguesa (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Material didático para o Ensino Médio Integrado

WHERE I BELONG

A. Look at these photos and discuss. Who has the right to international mobility? Why?

B. What words or ideas spring to mind when you think about REFUGEES? Write them down and compare your list with your classmate.

.....

REFUGEES

.....

C. What mental image do you make of an Afghan refugee? Share it with a classmate.

D. Watch a video of a Fazulrehman, an Afghan refugee talking about his situation. Does he live up to your expectations? Why (not)?

E. Now watch the video again and complete this fact file about him.

NAME:

ORIGIN:

REFUGEE COUNTRIES:

.....

APPEAL:

F. Read the cartoon below and explain the connection with the video.

Who are the participants in the conversation?
 How is the interaction?
 Who has more power? Why?
 How is power being challenged?
 What idea is being criticized?

PROBLEMATIZE

G. Read the answers to the same questions below. In what different contexts would the appear? Which different meanings do they have?

I'm from **Malasia**

I was born and raised in **Favela da Maré**

I belong to **Potokó** indigenous community

Fonte: elaboração própria

Figura 2 - Material didático elaborado para português como língua adicional

Xenofobia: um crime silencioso - YouTube

5- "Só gritou haitiano e atirou em nós". Qual o discurso de xenofobia está presente nesta fala? Quem seria essa pessoa que teria gritado e atirado? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo e oprimido que hospeda o opressor em si/mito da democracia racial.

6- O congolês Renato aborda um episódio de racismo que sofreu ao procurar emprego. Menciona qual foi a fala preconceituosa que ele escutou. Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo.

7- A mulher nigeriana menciona que algumas pessoas acham que "você não merece usar isso" ou "você não merece usar aquilo". Para você, a que se referem os pronomes "isso" e "aquilo"? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo

8- Vocês vêm para o Brasil e roubam nossos trabalhos, voltem para o seu país". Para você, essa fala, presente no vídeo, seria dita para qualquer estrangeiro, independente de sua origem, gênero e cor de pele? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo.

9- "Violência psicológica" e "discriminação silenciada". Segundo a especialista, esses dois aspectos acontecem de forma muito frequente com o imigrante e machucam muito, impedindo o seu desenvolvimento. O que você opina sobre isso? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo

10 - O que você acha da importância de se "colocar no lugar do outro" no que se refere a entender a razão da pessoa ter migrado para o Brasil? oprimido que hospeda o opressor em si/mito da democracia racial

Depois do vídeo

11- Você conhece histórias de estrangeiros que já sofreram xenofobia semelhante ao que foi relatado no vídeo? Comente.

12 - Na sua opinião, existe xenofobia na cidade de Foz do Iguaçu? Comente.

13 - Quais as suas sugestões para combater a xenofobia no Brasil? imobilismo subjetivista/práticas de resistência.

Leia o artigo 3 da lei do imigrante, disponível em: [L13445 \(planalto.gov.br\)](http://L13445.planalto.gov.br) e diga, na seção 2, "Dos princípios e garantias", quais se cumprem/não se cumprem, na sua opinião, justificando. Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo.

Antes do vídeo

- 1- Você considera o Brasil um país xenófobo e/ou racista? Justifique.
- 2- Como tem sido a sua experiência de viver no Brasil? Mencione pontos positivos e negativos.
- 3- Vamos ver um vídeo que se chama "Xenofobia: um crime silencioso". O que você espera que o vídeo vai abordar? Por que a expressão "crime silencioso"? Xenofobia: um crime silencioso - YouTube.

Durante o vídeo

- 4- Qual foi o relato de Hudson Prohete, o primeiro haitiano do vídeo? Na sua opinião, foi chocante/impactante? Por quê? Homem sectário/falácia do Brasil como receptivo e oprimido que hospeda o opressor em si/mito da democracia racial.

Fonte: elaboração própria

Tomando os materiais didáticos apresentados como pontos de partida, refletiremos sobre como podem ser aliados na formação docente a partir de três pilares: a) a formação política-linguística do/a docente radical; b) a formação pedagógica do/a docente da práxis; c) a formação reflexiva do/a docente crítico. Tratam-se de três aspectos da formação freireana docente que, ao se sobreporem, permitem-nos analisar as potencialidades dos materiais didáticos para a formação política, linguística, pedagógica e crítica do/a docente.

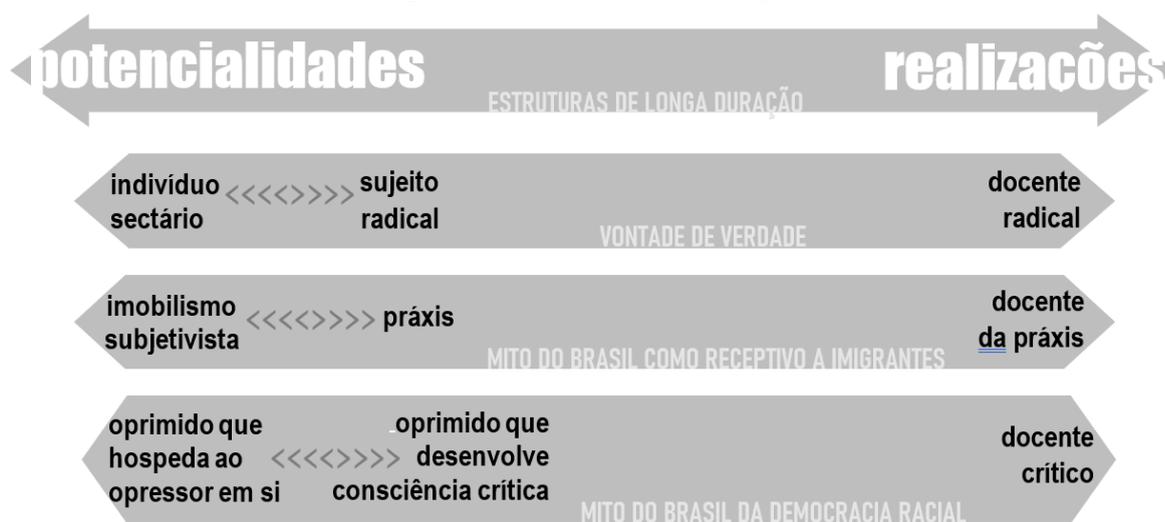
Dentro dessa perspectiva, os problemas e sugestões de enfrentamento da pedagogia de Freire (1987, 1989), abordados na seção anterior, ganham papel central para compreendermos o perfil do/a docente que tencionamos formar. Isso nos permite que lancemos mão dos conceitos de “indivíduo sectário” vs. “sujeito radical”, “imobilismo subjetivista” vs. “práxis”, e “oprimido que hospeda o opressor em si” vs. “oprimido que desenvolve consciência crítica”, para construirmos inteligibilidades sobre a formação de docentes de línguas adicionais.

Ao mobilizarmos esses conceitos para compreender os caminhos para a formação do/a docente da contemporaneidade, precisamos retomar a ideia de que as opressões apontadas por Freire se atualizam de várias maneiras como, por exemplo, por meio de discursos de ódio, xenofóbicos, racistas etc., agora também por meio de memes, postagens e vídeos preconceituosos impunemente publicados nas redes sociais. Atualmente, a cultura da tecnologia que comanda um frenético fluxo de informações deixou de ser uma novidade e isso, de certo, não tinha uma centralidade nas preocupações dos estudos de Paulo Freire à época. Frente a essa realidade, é necessário considerar que o sujeito da pós-modernidade, e conseqüentemente o/a docente (em formação), possui múltiplas identidades e é fragmentado/a (Hall, 2011), impossibilitando ser analisado pela lente de uma classificação binária e da mera aplicação de conceitos. As identidades sociais são significadas pela linguagem nos discursos. Os indivíduos constroem-se e constroem o outro por meio de processos simbólicos e sociais (Woodward, 2006).

Com essa fluidez em mente, compreendemos metodologicamente os conceitos de Freire (1987, 1989), em diálogo com Foucault, Baeninger e Munanga como pólos de um continuum por onde buscaremos compreender o papel do material didático na formação docente de línguas adicionais. Mais do que rótulos totalizantes do sujeito-docente, propomos que há várias camadas, níveis e nuances de sectarismo e radicalismo, imobilismo e praxismo, apatia e criticidade. Portanto, desenvolvemos um desenho metodológico onde os conceitos de Freire (1987, 1989) ganham fluidez, representada por um continuum cujos pólos são

marcados pelas “potencialidades” e “realizações”, que entram em jogo no processo de formação docente. Trata-se também de um recurso que pode ajudar o/a leitor/a a visualmente compreender a dinamicidade intrínseca entre os elementos contidos nos polos, conforme apresentamos na Figura 3.

Figura 3 - desenho metodológico



Fonte: elaboração própria

A partir do desenho acima, podemos observar que a formação docente está no polo das potencialidades, enquanto sua atuação encontra-se no polo das realizações. Nossa função enquanto formadores é contribuir para a emergência do/a docente radical, aquele que não pensa que a verdade se encerra nele, que analisa a raiz do problema e vivencia a sua “comunidade pedagógica” (hooks, 2017); do/a docente crítico, aquele que, ao reconhecer-se oprimido/a, não oprime companheiros/as e, por estar enraizado na comunidade, pensa para além do concreto imediato; e do/a docente da práxis, aquele/a que contribui efetivamente para a transformação social a partir da reflexão-ação de suas práticas pedagógicas. Na próxima seção, mostraremos de que forma os materiais didáticos que compartilhamos podem ser fortes aliados para contribuir com esse processo.

3. Materiais didáticos como mediadores da formação de docentes radicais, críticos e da práxis

A seguir apresentaremos as análises da interface entre os materiais didáticos que desenvolvemos para nossas aulas e a formação docente freireana. Faremos isso a partir dos

conceitos abordados e do desenho metodológico desenvolvido para este estudo. Iniciaremos pelas análises do material didático de inglês e, em seguida, o de português para estrangeiros.

3.1 Material para formar docentes de Inglês: o direito dos refugiados em 3 recortes

Primeiro recorte. Princípio básico: toda aula prescinde de um contexto, um tema gerador (FREIRE, 1987), em torno do qual o ensino-aprendizagem se desenrola. Se assim o é, então todo material didático necessita de um título que absorva a essência das reflexões que atravessarão o evento-aula.

Consideramos que o título “*Where I belong*” está impregnado dessa característica, tendo em vista que a palavra “pertencer” (*belong*) é uma escolha que dialoga com o contexto de refúgio para além de uma mera circunstância geográfica do estar. Estar é provisório, descompromissado, desinteressado, turístico; por outro lado, pertencer é ser, é permanente, identitário, enraizado. Como essa dialética estar-pertencer impacta os sujeitos afetados pela situação de refúgio? Essa é uma reflexão presente nesse material e que, portanto, precisa ser amadurecida pelo/a docente. Daí a importância do material didático nesse processo de formação.

Os sentidos de “pertencer” são vários. Tendo em vista o continuum proposto para as análises que trazemos aqui, “pertencer”, para o indivíduo sectário e para o oprimido que hospeda ao opressor em si ganha contornos de um sentimento nacionalista de superioridade, sua e de seu país, levando-o/a, de forma automática e intransigente, a perceber como inimigo/a todo/a aquele/a que não nasceu em seu território. Aqui, a ideia de soberania nacional parece ser compreendida como força que repele o/a estrangeiro/a, e, portanto, flerta com a naturalização de uma ideologia colonizadora, de dominação cultural e econômica europeia/estadunidense, a qual historicamente motivou invasões, escravizações e extermínios de povos inteiros para a exploração de suas riquezas.

Nesse sentido, o sectário e o oprimido-opressor, dentro no polo das potencialidades, transitam em torno da defesa de uma visão cristalizada do/a refugiado/a como invasor/a de sua pátria e que, portanto, deve ser deportado/a para seu país de origem independentemente do motivo que o fez sair de lá ou das consequências de se retornar. São aderentes à ideia de que o estrangeiro é uma ameaça a sua segurança, a sua condição econômica e aos seus valores. Isso faz com que o sentido de “pertencer” esteja dentro do paradigma neoliberal

individualista de dominação, que coisifica todos os aspectos da vida, inclusive o território, que deveria, por princípio, ser um bem comum e coletivo da humanidade. Nesse caso, a ideia por vezes velada de desumanização do/a refugiado/a parece surgir em decorrência de tal postura ideológica. Assim, naturalizar e defender da rigidez bélica das fronteiras, eleger o/a estrangeiro/a como ameaça e desumanizar sugerem formas discursivas das estruturas de longa duração, repetidas tantas vezes ao longo da história que ganham status de verdade, o que vêm promovendo verdadeiras catástrofes humanitárias ao longo da história.

O sectário e o oprimido que hospeda o opressor em si entram em confluência com o imobilismo subjetivista pelas vias do conformismo, negação da situação dos refugiados e consequente silenciamento perante tal crise. Como cortinas de fumaça, levam o indivíduo a não (querer) enxergar ou compreender a complexidade dos conflitos humanitários da contemporaneidade. Em contraste com o nacionalismo anteriormente descrito que é mais coletivo dentro da esfera do conservadorismo, esse alheamento sugere um “pertencer” mais ensimesmado, individualista, intransigente. A espera paciente de que as crises humanitárias desaparecerão naturalmente é própria da postura imobilista, e, pois, conveniente para quem, ao reivindicar uma suposta neutralidade a respeito, acaba corroborando para a manutenção do racismo e da xenofobia.

Como veremos nesse e em outros aspectos do material didático que estamos analisando, a formação docente freireana precisa caminhar dentro do continuum para o lado oposto ao sectarismo, opressor-oprimido e imobilismo, a fim de que sua postura ideológica caminhe em consonância com a do *sujeito* radical, crítico e da práxis (polo das potencialidades) para que o/a então *docente* radical, crítico/e da práxis respalde sua prática como educador/a (polo das realizações). Dentro desse polo, “pertencer” caminha por um sentido de coletividade mais aberta, de constituição identitária, de relacionamento com a comunidade; comunidade essa que não é fechada ou exclusiva de seus membros de origem, mas que admite e acolhe sujeitos de pertencimentos outros ao invés de objetivar dominá-los/as. Tal postura de acolhimento vai ao encontro das necessidades do sujeito refugiado, da ajuda humanitária fraterna, pois a centralidade deve ser a vida humana. Portanto, “deportar”, como quer o indivíduo sectário e o opressor-oprimido, não é uma opção, especialmente quando a morte é iminente.

Na formação do/a docente radical, crítico e da práxis, a naturalização de uma mentalidade colonizadora, colonizada, individualista e excludente deve ser enfrentada e

desconstruída, especialmente porque a língua adicional em questão é a do colonizador. Aliás, constatamos por experiência quão positivo é quando o próprio docente de língua inglesa desnaturaliza em suas aulas as ideologias linguísticas hegemonicamente estabelecidas nas estruturas de longa duração: estudantes, por exemplo, que frequentemente têm a expectativa de que nós “*English teachers*” reverenciemos aos países do norte global, ao falante nativo hegemônico, ao ideal de pronúncia perfeita, à ideia romântica de globalização etc. Ao invés disso, o paradigma freireano nos leva a pensar em uma formação docente capaz de suscitar no/a estudante a valorização do pertencimento a sua cultura como ponto de partida para politizar a aprendizagem da língua inglesa. Isso possibilita uma virada de perspectiva em que o/a estudante se empodere para lidar com a língua de igual para igual e a torne seu instrumento de comunicação, diluindo uma relação hierárquica colonial que muitas vezes dificulta sua aprendizagem e o oprime. Fazer isso implica formar docentes que construam uma relação dialógica com os/as estudantes, levando-os/as dialeticamente a identificar e desconstruir as vontades de verdade socialmente estabelecidas no mundo em que vivem, tais como o mito da democracia racial e da receptividade ao imigrante abordados nesse artigo.

Segundo recorte. Princípio básico: o enfrentamento às opressões e a transformação do indivíduo em sujeito para Freire (1987) são condicionados pelo diálogo, dentro do qual as visões de mundo devem entrar em contato sob uma perspectiva dialética. A partir desse entendimento, o material didático deve primeiramente trazer à superfície conhecimentos, posturas ideológicas, discursos enraizados nas estruturas de longa duração que estudantes e docentes trazem consigo para o evento-aula. A atividade destacada abaixo (Figura 4, *activity A*) gera esse encontro dialético a partir de quatro fotos que mostram as realidades de quem tem e quem não tem direito à mobilidade internacional, levando-os a refletir se o privilégio de poder transitar livremente entre as fronteiras é igual para todos/as na prática, e se as condições sociais, econômicas, raciais e de gênero dos participantes da aula estão mais próximas de quem possui (foto 1) ou não possui essa admissibilidade (fotos 2, 3 e 4).

Figura 4 - debate gerador



Fonte: Material didático para o Ensino Médio Integrado. Elaboração própria.

Dentro do polo das potencialidades, o imobilismo subjetivista parte do pressuposto de que se todos/as temos direito previsto em lei à mobilidade internacional, portanto, ninguém é impedido, na prática, de cruzar fronteiras por questões sociais, raciais ou de gênero. Às vezes admite que algum impedimento aconteça por questões econômicas, mas somente no que tange às condições financeiras para se comprar as passagens aéreas, estadia e alimentação: um clássico da associação com o turismo. Como crê no mito do Brasil como país receptivo a imigrantes, acredita que todos os países agem da mesma forma, especialmente se o/a imobilista em questão já teve uma experiência turística internacional bem-sucedida. Por outro lado, o/a imobilista se abala com as fotos, mas relativiza o problema dos/as refugiados/as naturalizando a existência de fronteiras e culpabilizando à ação individual mais do que ao capitalismo neoliberal de exploração que promove guerras para a economia circular, destrói países e, com isso, leva seres humanos a arriscarem suas vidas na condição de refugiados/as.

O silêncio e alheamento sobre a precariedade e morte iminente no contexto de refúgio internacional parece estar aliado à recusa de enxergar os problemas retratados nas fotos 2, 3 e 4 no cenário migratório como violações de direitos humanos, convergindo para as posturas sectárias e opressoras impulsionadas pelo oprimido. Além de também serem consonantes à crença da receptividade dos imigrantes, reproduzem estruturas de longa duração hegemônicas

que tangenciam a inexistência do racismo, já que, para tal postura, racismo e sexismo “não existem por aqui”.

Se há alguma diferença entre essas três posturas, parece que tanto o indivíduo sectário quanto o oprimido-opressor se ressentem pelo fato de as fronteiras brasileiras serem “receptivas demais ao imigrante”. Todavia, aparentemente tal discurso emerge quando o/a imigrante ou o refugiado é o venezuelano, o cubano ou o haitiano, como descrito na análise do material de português para estrangeiros na sequência deste artigo. Para esse contexto e esses sujeitos - negros/as, pobres, latinos/as, diga-se de passagem - parece que o sectário e o oprimido-opressor, mais do que o imobilista, são afeitos à adesão a discursos de fechamento de fronteiras. Conseqüentemente, desenvolvem esse argumento em torno de vontades de verdade caracterizadas por pouca ou nenhuma sensibilidade humanitária. Dessa forma, se colocam como aliados do poderio bélico das fronteiras do norte global, quando na verdade estão socioeconomicamente (talvez não racialmente) mais próximos/as dos/as refugiados/as.

Como vimos na análise do título do material, a formação docente freireana deve caminhar para o lado oposto da ideologia tipificada acima, trazendo a liberdade integral do oprimido como centro da práxis. Os discursos apresentados acima são apenas uma mostra das vontades de verdade que o docente terá de enfrentar dialogicamente; portanto, precisa estar convencido dessa centralidade de forma radical, i.e., compreendendo as raízes desse tipo de postura ideológica que, na vida social, se manifesta sob a forma de discursos de ódio.

No polo das realizações, cabe ao/a docente freireano/a levar o/a estudante a compreender suas condições materiais e objetivas de existência dentro do capitalismo neoliberal globalizado; tornar-se sujeito crítico; e agir para sua libertação (práxis). Dentro desse jogo dialético, é necessário que se estabeleça que o maior beneficiário da perpetuação de vontades de verdade imobilistas e sectárias, as quais subjetivam o opressor e objetivam o oprimido, não é o/a trabalhador/a, tampouco seus/uas descendentes. Nesse aspecto, o trabalho do/a docente em formação é desnaturalizar discursos pertencentes às estruturas de longa duração, como, por exemplo, aqueles que negam intransigentemente a existência do racismo e da xenofobia no cenário migratório. É também aprender a identificar e desconstruir ideias e mitos que corroboram com sua própria opressão, de sua comunidade e de seus estudantes. Também é tomar consciência de que alguns/mas de seus/uas interlocutores/as lutarão com afínco para conservar discursos, mitos, vontades de verdade próprias das ideologias hegemônicas. Eis o porquê o/a docente radical, crítico e da práxis precisa se tornar sujeito no

fluxo das realizações pedagógicas.

Terceiro recorte. Princípio básico: o encontro com o oprimido é essencial para a emancipação, libertação e transformação do indivíduo em sujeito, e isso deve acontecer por meio de uma parceria dialógica horizontal, e não fruto de uma relação de superioridade (FREIRE, 1987). É bem verdade que nem sempre conseguimos construir horizontalidade na relação com o/a estudante, como também nem sempre é fácil encontrar uma fonte que alia o ponto de vista do oprimido com o uso da língua inglesa (Figura 5).

Figura 5 - encontro com o sujeito-refugiado

C. What mental image do you make of an Afghan refugee? Share it with a classmate.

D. Watch a video of a Fazulrehman, an Afghan refugee talking about his situation. Does he live up to your expectations? Why (not)?

E. Now watch the video again and complete this fact file about him.



NAME:

ORIGIN:

REFUGEE COUNTRIES:

.....

.....

.....

.....

APPEAL:

Fonte: Material didático para o Ensino Médio Integrado. Elaboração própria.

No vídeo³, Fazulrehman, um refugiado afegão abrigado na França, toma a palavra para denunciar a guerra em seu país e a impotência da ONU para resolver a situação. Depois de passado por diversos outros países, faz um apelo para permanecer na França, pois ser deportado de volta ao Afeganistão, onde toda sua família foi assassinada, seria sua sentença de morte. Face ao discurso que performatiza e as privações que enfrenta, o afegão materializa o oprimido que desenvolveu consciência crítica por conta da vulnerabilidade a ele imposta.

O encontro com o sujeito oprimido como Fazulrehman no evento-aula, no polo potencial, oportuniza que o/a estudante, e mesmo o/a docente, confronte e reavalie seus próprios preconceitos enraizados, reproduzidos como vontade de verdade na estrutura

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwr33vzfluQ>. Acesso em: 10 out. 2024.

discursiva de longa duração. Esse encontro traz consigo um potencial de transformação do oprimido-opressor em oprimido com consciência crítica, do indivíduo sectário em sujeito radical, da educação bancária à docência radical, crítica e da práxis. E, na esteira da formação de professores/as, tal encontro, em última instância, pode levar o indivíduo a humanizar-se. Não era esse o desejo de Freire?

3.2 Material didático para formar professores de português como língua adicional

Nesta seção, mostraremos as potencialidades do material didático de português como língua adicional na formação docente. A partir do diálogo entre os conceitos que apresentamos anteriormente, demonstraremos a importância de o/a professor/a de português abordar textos e atividades relacionadas ao racismo e xenofobia que alguns/mas migrantes sofrem no Brasil. Para tanto, é necessário que o/a docente compreenda a necessidade de se (in)formar sobre o assunto, tendo em vista que seus estudantes podem padecer de tais violências físicas e verbais.

Nesse sentido, entendemos que as atividades do material didático que apresentamos abaixo podem contribuir para a formação do/a professor/a, já que, a partir dos enunciados das atividades, ele/a pode se permitir mobilizar outros conhecimentos de mundo, textuais e discursivos, com a finalidade de realizar inferências para que o seu posicionamento ideológico esteja em consonância com o do **sujeito** radical, crítico e da práxis para que o/a então **docente** radical, crítico/e da práxis se materialize em sua prática como educador/a, no polo das realizações. Esse ponto é fundamental, porque existem dois aspectos relevantes: o primeiro é a importância de o/a docente construir-se como um indivíduo reflexivo/crítico em suas práticas sociais; o segundo é materializar tal postura em sua prática docente, com a elaboração de atividades linguístico-discursivas que possibilitem a compreensão de que vontades de verdade são construídas por meio de discursos permeados em estruturas de longas duração, que podem evidenciar a falácia do Brasil como país receptivo e o mito da democracia racial, alinhando-se a verdades hegemônicas.

Por isso, o material didático de língua portuguesa adicional pode vir a possibilitar que o/a educador/a não apenas reflita sobre questões sociais emergente, importantes e necessárias, como racismo e a xenofobia, como também contribuir para que não esteja alinhado a um imobilismo subjetivista, mas que por meio de sua reflexão-ação possa se tornar um/a docente

da práxis, sendo um/a agente de transformação de seu entorno social, especificamente de sua sala de aula. Além disso, é importante que o/a professor/a entenda a sua condição de trabalhador, que vende a sua força de trabalho nos espaços em que atua, portanto, não deve promover opressões em sua vida social, nem seus espaços de atuação profissional, pois é relevante que desenvolva uma consciência crítica não apenas de classe, mas também racial e de gênero, a fim de que possa desenvolver tais potencialidades e desenvolver-se como um/a docente crítico. Na sequência, apresento uns excertos do material elaborado e suas possíveis contribuições para a formação crítica do/a professor/a de português como língua adicional.

1) Qual foi o relato de Hudson Prohete, o primeiro haitiano do vídeo? Na sua opinião, foi chocante/impactante? Por quê?

Essa questão possibilita um diálogo entre o **indivíduo sectário/falácia do Brasil como receptivo e mito da democracia racial**, porque a atividade contribui para o/a docente refletir que o discurso de ódio proferido pelo/a brasileiro/a em direção ao migrante haitiano está perpassado por vontades de verdade que buscam silenciar/inferiorizar um indivíduo negro e estrangeiro, e isso é construído por estruturas de longa duração, materializadas por meio da língua/linguagem ao longo de décadas no Brasil. Além disso, embora o vídeo não sinalize o enunciador do xingamento, pode contribuir para a inferência do/a professor/a, ao imaginar que seja um/a brasileiro/a que não se posiciona identitariamente no lugar do outro, ou seja, não se vê como alguém que um dia pode vir a ser migrante e, ainda, contribui para o discurso falacioso da receptividade do brasileiro aos migrantes e para compreender o racismo estrutural na sociedade brasileira. Por fim, a atividade também pode possibilitar uma ampliação da leitura de mundo do/a professor/a, compreendendo outros contextos, e observando que o insulto possa ter sido proferido por um/a trabalhador/a assalariado que enuncia discursos racistas e têm ações criminosas, alinhando-se a um discurso hegemônico, de uma elite social e econômica do Brasil.

2) “Só gritou haitiano e atirou em nós”. Qual o discurso de xenofobia está presente nesta fala? Quem seria essa pessoa que teria gritado e atirado?

Essa questão também permite uma inferência acerca da relação entre o **indivíduo sectário/falácia do Brasil como receptivo e oprimido que hospeda o opressor em si/mito da democracia racial**, pois contribui para observar que o enunciador do discurso, embora

esteja implícito no discurso de ódio proferido no vídeo, possivelmente é brasileiro e possui um pertencimento a uma vontade de verdade hegemônica, que (re)produz sentidos cristalizados de xenofobia, não percebendo que talvez esse mesmo brasileiro fosse alvo de discursos xenófobos em outras territorialidades do Brasil ou de outros países. O pronome pessoal “nós” faz referência não apenas a um haitiano, mas há alguns, tendo em vista a pluralidade linguístico-discursiva expressa pelo interlocutor migrante. O enunciado da atividade contribui para que o/a professor/a entenda a necessidade de ser um/a docente em movimento, compreendendo os possíveis interlocutores do vídeo e que relações de poder perpassam os discursos. Além disso, o/a docente também pode observar que as perguntas da atividade mobilizam a compreensão do continuum do movimento não apenas de discursos racistas e xenófobos, mas também de ações criminosas, materializando o ódio verbal em violência física contra um grupo de pessoas negras e migrantes.

3) A mulher nigeriana menciona que algumas pessoas acham que “você não merece usar isso” ou “você não merece usar aquilo”. Para você, a que se referem os pronomes “isso” e “aquilo”?

Essa questão também possibilita o/a docente observar como o racismo e a xenofobia materializam-se por meio da língua e da linguagem, de forma interseccional (Crenshaw, 2000), incluindo o gênero, pois ao escutar que não merece usar “isso” ou “aquilo”, a mulher nigeriana é alvo de um preconceito que desautoriza o seu corpo negro de usar determinados produtos ou vestimentas, alinhando-se a um discurso hegemônico de que tais produtos são produzidos e permitidos de serem usados possivelmente por pessoas brancas, corroborando, mais uma vez, para a compreensão de que o mito da democracia racial, assim como a narrativa de Brasil como país receptivo para os migrantes são uma falácia na sociedade brasileira. A atividade pode contribuir para o docente refletir sobre a importância do uso da gramática com a língua em uso, contextualizado, compreendendo discursivamente a quem se referem os pronomes “isso” ou “aquilo” e entendendo os usos gramaticais não apenas de uma forma discursiva, mas também como podem ser usados para construir e produzir relações de poder e assimetrias perpassadas por gênero, nacionalidade e questões étnico-raciais.

4) Quais as suas sugestões para combater a xenofobia no Brasil?

Essa questão permite compreender a necessidade de se combater a xenofobia na sociedade brasileira. Como se trata de umas últimas questões do material didático, anteriormente já foram contempladas possibilidades de se pensar acerca do racismo e da xenofobia, que são estruturados socialmente e materializados por meio da língua/linguagem em diversos contextos e momentos sociais, culturais e históricos. A partir disso, é importante que o/a docente entenda a necessidade de se fomentar práticas de resistências a um imobilismo subjetivista, valorizando a relevância do movimento, conforme Freire (1994) sinaliza como papel do professor, mas não para cansar o estudante de memorizações descontextualizadas, e sim para fomentar o ir e vir de pensamentos e proposições críticas.

Considerações finais

Em nosso artigo, buscamos evidenciar a importância do material didático na formação do professor de línguas adicionais a partir do diálogo de Freire com Foucault, Baeninger e Munanga, a fim de contribuir com atividades que pudessem contribuir para a formação crítica e reflexiva do docente. As materializações de nossas atividades emergem das reflexões dos nossos movimentos, no sentido freireano, não apenas como indivíduos em espaços sociais, mas, sobretudo das vivências/experiências docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, como professores de línguas adicionais, atuando em diversos contextos.

Isto posto, é importante ressaltar que nossas reflexões apresentadas nesse capítulo não possuem caráter solucionista, nem pretendem ser uma fórmula a ser seguida, pelo contrário, nosso foco é de contribuir para instigar/provocar como construímos nossos pensamentos críticos, o que lemos, como refletimos acerca do que é lido, quais as intencionalidades de quem produziu determinado texto, a que discursos determinadas vontades de verdade estão alinhadas, atendendo a quais interesses etc. Consideramos tais direcionamentos importantes para que o/a educador/a se construa como um indivíduo crítico acerca não apenas do seu contexto social, mas também de outros por meio da compreensão das relações de poder que permeiam os discursos e as sociedades.

Portanto, é importante que, para que nos forjemos como docentes radicais, críticos e da práxis, entendamos que há diversas verdades que são silenciadas, marginalizadas e inferiorizadas, como algumas relacionadas a identidades, línguas, culturas e religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que se materializa no discurso de ódio direcionado a

migrantes haitianos/a, bolivianos/as, sírios/as, venezuelanos/as etc. Por isso, entendemos que o material didático de línguas adicionais possa ser uma potencialidade para que o docente se desenvolva criticamente, já que, a partir dos textos e das atividades, o professor que tiver acesso ao material pode buscar outras fontes sobre questões sociais importantes; no nosso caso, sobre o mito da democracia racial, o racismo estrutural e falácia do Brasil como um país receptivo, podendo assim, também elaborar seus próprios materiais didáticos que possibilitem o continuum do movimento freireano em suas práxis.

Referências

ARTHUS-BERTRAND, Yann. *HUMAN - clip #10: The struggle to belong*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwr33vzfluQ>. Acesso em: 10 out. 2024.

BAENINGER, Rosana. **O Brasil na rota das migrações latino-americanas**. In: Imigração Boliviana no Brasil. / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

CHUN, Christian Wee. **The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense**. New York: Routledge, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. [1969] **A Arqueologia do Saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. [1970] **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HALL, Stuart; O'SHEA, Alan. **Common-sense neoliberalism**. *Soundings: a journal of politics and culture*, n. 55, p. 8-24, 2013. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/531183/pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MULICO, Lesliê. **O ensino transgressivo da língua inglesa em uma escola técnica de nível médio: usos e reflexões de um professor-escritor sobre sua unidade didática para o letramento crítico.** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** – 3 ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editores, 2006.