



Por uma pedagogia da resistência

SELMA SILVA BEZERRA

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. Foi bolsista PIBIC/CNPq, é integrante do grupo de pesquisa Práticas interativas do discurso em contextos institucionais.



Para os amantes da literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas, esta obra é um perfeito lugar de apreciação e de descobertas. Ela também é uma forma de mostrar que a aprendizagem de línguas está vinculada a fatores emocionais, sócio-históricos e, principalmente, ideológicos. Neste caso, para uma compreensão das questões apresentadas no livro, temos que ter em mente três conceitos básicos, o de resistência, o de centro e o de periferia. O primeiro entende-se como a forma na qual estudantes ou falantes de uma língua estrangeira usam e também aprendem a falar determinada língua, sem perder sua identidade, cultura, e, conseqüentemente, sabem usar essa língua para suas próprias necessidades. Resistir ao imperialismo lingüístico é também saber usar o que vem de países estrangeiros de uma forma autêntica, e, principalmente, crítica. Entende-se *centro* como aquelas comunidades ocidentais onde a tecnologia avançada permite, na maioria dos casos, que essas comunidades sustentem-se por manter outras comunidades subdesenvolvidas em *status* de periferia aquelas em que o inglês é falado como língua nativa. *Periferia*, por sua vez, refere-se às comunidades que foram colônias britânicas, como, Índia, Malásia e Nigéria. Pode-se também incluir aqui outros países que foram colonizados pela França e Espanha, por exemplo, mas que agora se sujeitam às ideologias das comunidades centrais falantes do inglês.

O primeiro capítulo de *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, de Suresh Canagarajah (1999), começa com a narração de uma aula de inglês, no Sri Lanka, em plena guerra. Enquanto a professora lê um texto sobre um tal Peter, alguns alunos se dispersam, por ouvir explosões de bombas, mas ela continua a aula, fingindo que nada está acontecendo. A maioria dos alunos não consegue prestar atenção ao texto, um deles, Ravi, compara sua vida com a de Peter e percebe que entre eles não existe nada em comum, enquanto Peter leva a namorada *to a disco*, Ravi tem que ajudar a família no trabalho do campo. Um outro estudante, Rajan, no entanto,

conseguiu ver o inglês como uma forma de crescer na vida. Rajan é o melhor aluno em nível de proficiência na língua da turma e, surpreendentemente, ele consegue concentrar-se na aula, em meio às explosões. Ele ainda brincava com o conteúdo e era o único aluno da turma que acreditava, quando a professora dizia que aprender inglês era uma forma de se dar bem na vida, de estudar e trabalhar fora. Essa narração tem motivos importantes, Canagarajah sempre que pode faz uma reflexão teórica em torno das questões que aparecem, como o fato de que, quanto mais Mrs. K (como a professora era chamada pela turma) depende das pedagogias advindas das comunidades do centro, provavelmente, mais seus estudantes não se envolverão no processo de aprendizagem (CANAGARAJAH, 1999, p.12).

São muitas as diferenças entre o sistema educacional das comunidades periféricas e o sistema das comunidades de centro, especialmente, quando se trata de equipamentos, melhores salas de aulas; então, como pressupor que as condições de aprendizagem são iguais? Essa questão é central para entendermos as colocações de Canagarajah. Ele realizou uma pesquisa etnográfica na sua comunidade de origem, a comunidade Tamil, na cidade de Jaffna, no Sri Lanka, Índia. Foram quatro anos de pesquisa em diversos contextos educacionais e sociais. Nesse livro, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por professores e alunos em comunidades periféricas são os principais focos. Então, antes de fazer uma análise das questões de sala de aula, faz-se necessário apresentar algumas diferenças entre o que Canagarajah (1999) entende como uma pedagogia crítica e as que são comumente utilizadas no ensino de línguas estrangeiras.

Enquanto a *pedagogy of the mainstream* (pedagogia dominante, doravante MP) entende a aprendizagem como uma ação cognitiva de análise, compreensão e interpretação, a *critical pedagogy* (pedagogia crítica, doravante CP) ressalta que o processo de aprendizagem é pessoal e está situado em

um contexto político social, e é, ainda, através desse processo que o aprendiz constitui sua consciência e identidade. Na MP, o estudante não é influenciado pelo contexto e faz parte de uma aprendizagem neutra e imparcial, na qual as influências exteriores não interferem no processo de aprendizagem. A MP também entende esse processo como universal, enquanto a CP o entende como cultural, pois cada comunidade já traz uma carga histórica, o que faz com que a CP acredite que o conhecimento é socialmente construído. A língua já não é mais um código de estruturas abstratas, ela é um produto social, ligado às forças ideológicas, que é capaz de resistir às ideologias dominantes.

As teorias da resistência validam o conhecimento local, e teorizam sobre a possibilidade de as comunidades subalternas poderem desmistificar as ideologias dominantes e alcançar seus próprios interesses. Dito isso, podemos abordar a questão da metodologia de pesquisa utilizada por Canagarajah (1999), que atua como lingüista aplicado.

Ele optou por uma pesquisa etnográfica, já que, para o autor, a pesquisa etnográfica considera o comportamento e as atitudes de determinadas comunidades apresentadas nas interações e práticas sociais, além de centrar-se na cultura e no discurso da comunidade analisada. Segundo o autor, em uma pesquisa etnográfica na periferia, deve-se, primeiramente, levantar um histórico daquela comunidade. A etnografia crítica também analisa as palavras em relação aos grandes processos históricos e às contradições sociais, procurando forças escondidas daquela estrutura social (CANAGARAJAH, 1999, p. 48), diferentemente da etnografia descritiva, que vê as palavras dos informantes como sagradas. Portanto, a pesquisa etnográfica da resistência tem que dar margem para aquele que ler os dados coletados fazer suas próprias reflexões.

Os métodos utilizados para a coleta dos dados foram: notas de campo; entrevistas formais e informais com estudantes e professores; gravações de interações lingüísticas; análises textuais de produtos escritos, como

as anotações nas margens dos livros didáticos e os ensaios; gravações dos professores, planos de aulas; e questionários. A pesquisa deu-se durante o período de junho de 1990 a julho de 1994, na já referida comunidade. Como dito anteriormente, Canagarajah (1999) pertencia a essa comunidade e já havia ensinado inglês por uns dez anos, o que o permitiu um melhor entendimento dos fatos abordados, além de ele mesmo ter ministrado algumas aulas em que foi efetuada a pesquisa. Um professor/pesquisador, segundo o autor, também corre riscos, por criar uma certa tensão, mas, por outro lado, ele tem um maior entendimento de sua própria prática.

A comunidade de Jaffna, como o próprio Sri Lanka, foi, durante um determinado tempo, colônia britânica, mas, além da invasão dos britânicos, houve missionários que vinham de Portugal e também dos Estados Unidos. No entanto, o fato interessante a ser notado é que, enquanto uma religião, língua e cultura eram impostas, alguns dos moradores da ilha, apesar dos esforços dos britânicos, reagiam da forma que podiam, falando o Tamil em suas casas, praticando seus rituais religiosos e até fingindo adotar o cristianismo, enquanto mantinham suas práticas religiosas. Notamos, mais uma vez, a resistência em relação à cultura do outro, ao mesmo tempo em que eles também se apropriavam da língua/cultura estrangeira, como nos casos em que a mudança de código era feita em situações de compra e venda. Os tameses, quando queriam vender seus produtos, utilizavam palavras do inglês. O contrário acontecia nas aulas de língua inglesa, quando os estudantes queriam chamar a atenção para algum aspecto em sala de aula.

Canagarajah (1999) considera a sala de aula como um lugar heterogêneo que encobre as diferenças culturais. Sendo assim, ele analisa diversos aspectos que envolvem o processo de aprender línguas. Os alunos e professores, por exemplo, são analisados. Um fato importante serve como alarme, Canagarajah (1999) chama a atenção de que professores pesquisadores não analisam os rabiscos

dos alunos feitos nas margens dos livros didáticos. Em sua análise, ele percebeu que muitos alunos escreviam nas margens dos livros textos canções de resistência ao inglês. Essas canções eram feitas com o propósito de combater a alienação cultural que a língua, por sua vez, representava.

Muitos professores fazem acordos com seus alunos para que a língua materna não seja utilizada durante a aula de língua estrangeira. Nesses acordos, muitas vezes, há punições; em outros momentos, os professores perdem muito tempo da aula fazendo contextualizações para não utilizar a língua materna e, no caso de iniciantes que não têm uma proficiência na língua, acabam fazendo, pois os aprendizes não entendem, mas o que faz isso ocorrer? O autor salienta que essa crença é influenciada pelas ideologias advindas das comunidades de centro e até mesmo pelos livros didáticos que são produzidos nessas comunidades. Na verdade, estudantes da periferia, muitas vezes, fazem uso da língua materna como estratégias de aprendizagem, sem contar que, quanto maior domínio da língua materna o aprendiz tiver, melhor será seu aprendizado da língua estrangeira, os professores, por sua vez, fazem uso da língua materna quando querem deixar um ambiente mais familiar, quando dão instruções ou, até mesmo, quando não há tradução para a palavra em inglês, lembra o autor. O uso da língua materna ainda pode representar uma resistência ao aprendizado do inglês, em outros casos. Essa crença de que só a língua estrangeira deve ser falada nas aulas de LE pode ser chamada de *falácia monolingual*.

Resisting linguistic imperialism in English teaching está dividido em um total de 8 capítulos. O primeiro apresenta questões teóricas para se entender uma pedagogia da resistência; o segundo mostra a metodologia de pesquisa adotada no trabalho de Canagarajah (1999); já o terceiro capítulo faz um apanhado histórico da resistência ao inglês no Sri Lanka. Os demais capítulos abordam a questão de livro didático, a mudança de código em sala de aula, o processo de escrita de sujeitos da

periferia, o acompanhamento das aulas dos professores de inglês e ainda as questões de apropriação dos discursos.

Enfim, há muitas outras análises no decorrer do livro. As questões que não foram colocadas aqui ficam para aqueles que desfrutarem a leitura do livro. Em nossa opinião e reflexão final, este trabalho fica como inspiração e exemplo para as pesquisas e trabalhos desenvolvidos por todos os(as) professores(as)/pesquisadores(as) de países periféricos que, muitas vezes, repetem os discursos do centro que, logicamente, vive uma outra realidade. Temos, então, que, como diz o autor, resistir a esses discursos e criar nossos próprios conceitos que respondam as nossas realidades, muitas vezes, duras e difíceis de lidar, para que possamos subverter e transformar nossas práticas de ensino e, com isso, aumentar a consciência crítica de nossos aprendizes de línguas, além de contribuir com este complexo, angustiante e excitante processo que é aprender línguas estrangeiras.

CANAGARA JAH, A. Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.