

PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO “PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ ADICIONAL: UFG” SOBRE ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS– UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORATIVA¹

Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade²

Comunicação Oral - GT Língua e Literatura Estrangeira

Resumo:

Este artigo apresenta resultados parciais de um recorte da minha pesquisa de doutorado em Letras e Linguística (UFG), a qual está sendo desenvolvida com as professoras participantes de uma das turmas do “Projeto de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/ Adicional”. Os dados foram coletados durante a oferta do primeiro módulo do curso (*Collaborative English Language Learning*) na Cidade de Goiás, entre os meses de março e abril de 2013, por meio de: narrativas escritas sobre a história de formação e sobre o perfil das participantes, avaliação de algumas atividades ofertadas no curso, um questionário inicial, um questionário final e uma sessão reflexiva ao final do módulo. Além de tentar identificar as percepções e experiências destas professoras sobre/ com o ensino crítico de línguas, foi também meu objetivo analisar o processo de reflexão crítica colaborativa neste primeiro estágio de execução do curso.

Palavras-chave: formação continuada; ensino crítico de línguas; percepções e experiências.

1. Justificativa e apresentação do contexto de pesquisa

Este estudo apresenta resultados parciais de minha pesquisa de doutorado em Letras e Linguística (UFG). Dessa forma, propõe a investigação de algumas percepções e experiências de professores/as participantes do “Projeto de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/ Adicional: UFG” sobre/com o ensino crítico de línguas. Os módulos que estão sendo ofertados no curso conduzem para a perspectiva da formação crítica de professores, sob as orientações da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Logo, há uma proposta de reflexão crítica e colaborativa entre a formadora e esses/as professores/as, a qual está sendo orientada (em uma perspectiva longitudinal) pelo paradigma metodológico da Etnografia Crítica (para maiores detalhes, vide trabalho de origem completo).

O “Projeto de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/ Adicional: UFG” (doravante PFCPI -UFG) faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, instituída pela portaria 1.328/MEC, de 23 de setembro de 2011, e seu objetivo central é:

¹ Possível título da tese de doutorado.

² Doutoranda em Letras e Linguística (UFG). Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Docente da área de Letras Português/ Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Cidade de Goiás; regime de trabalho: dedicação exclusiva.

Promover formação continuada de professores de inglês, atuantes em escolas da Rede Pública da Educação Básica, privilegiando as escolas participantes dos programas *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador*, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social (p. 02).

Ainda dentre os objetivos do PFCPI -UFG, destacam-se:

1 Valorizar o aprendizado da língua inglesa/adicional como parte de uma formação crítica para participação em práticas sociais.

2 Promover o desenvolvimento profissional de professores de inglês, visando ao aperfeiçoamento de suas habilidades na língua estrangeira/adicional e em práticas inovadoras em sala de aula.

3 Preparar professores de inglês para uma intensificação da relação global-local, que se reflete num cenário em constante mudança, no que se refere tanto à sua atuação no mundo quanto ao ensino/uso da língua.

4 Discutir o ensino de língua estrangeira como língua adicional no contexto das discussões atuais sobre inglês como língua franca.

5 Integrar o ensino de inglês como parte dos processos formativos para participação cidadã em um mundo interconectado e plural.

6 Atualizar professores de inglês no uso de tecnologias relevantes para maximizar as condições propícias ao aprendizado dessa língua.

7 Viabilizar espaço de reflexão coletiva sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto atual das políticas educacionais.

8 Expandir os conhecimentos teóricos e as práticas de Letramentos que orientam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira/adicional para uma educação cidadã (p. 02 – grifos meus).

Cerca de 172 professores/as participam do projeto e estão distribuídos/as em 18 turmas por todo o estado de Goiás, incluindo a capital, Goiânia. Estes professores/as frequentam encontros presenciais semanalmente de 4 horas/aula, às sextas-feiras. O curso está sendo oferecido na modalidade “extensão” e terá duração total de 120 horas, as quais estão diluídas em quatro módulos de 30 horas (2 módulos de 30 horas por semestre). Os participantes devem ter

frequência mínima de 75% nas atividades, a coordenação geral e a certificação do curso ficarão à cargo da UFG e a avaliação será feita com base nas “ações implementadas na escola de atuação dos participantes e apresentadas em portfólio, que poderão conter sequência didática, vídeos, materiais didáticos, atividades com recursos multimodais etc.” (p. 10).

Portanto, na condição de formadora de uma das turmas³, optei por ministrar quatro dos dezoito módulos elencados no projeto norteador, a saber: *Collaborative English Language Learning*; *English Language and Literatures*, *Critical English Learning* e *English Language Materials*. E este é o contexto em que desenvolvo a pesquisa, a qual tenta considerar as necessidades e características próprias dos/as participantes. Espero, pois que, ao passarem por esta experiência de formação continuada, as participantes busquem uma atuação condizente a proposta de uma educação linguística emancipatória. Portanto, a pesquisa como um todo se dará em duas fases distintas, a saber: 1) formação crítico- reflexiva e linguística dos/as professores/as, conforme orientações da Linguística Aplicada Crítica (LAC), considerando suas possíveis percepções e experiências sobre/com o ensino crítico de línguas; 2) avaliação colaborativa das práticas pedagógicas, a fim de verificar o possível efeito do curso de formação sobre suas ações. Vale ressaltar, dessa forma, que os resultados apresentados neste artigo integralizam apenas os dados oriundos da primeira fase, especificamente coletados durante a execução do primeiro módulo (*Collaborative English Language Learning*), ofertado nos meses de março e abril do corrente ano, em oito encontros presenciais.

2. Objetivos

Os objetivos deste trabalho podem ser assim resumidos:

- Identificar as percepções e experiências dos/as professores/as participantes do PFCPI-UFG sobre/ com o ensino crítico de línguas durante a oferta do primeiro módulo do curso de formação continuada.
- Analisar o processo de reflexão crítica colaborativa durante a oferta do primeiro módulo do curso de formação continuada.

3. Metodologia

Este estudo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, pois não se preocupa em elaborar hipóteses a fim de serem ou não comprovadas por meio dos dados levantados e também pelo fato de não priorizar a

³ As aulas para este grupo acontecem na Cidade de Goiás, desde o mês de março de 2013. O grupo conta com a participação de 9 professoras de língua inglesa que residem na cidade e em municípios do entorno, a saber: Araguapaz, Mozarlândia, Heitorai e Lua Nova.

quantificação dos mesmos. Ao contrário, seu foco está em uma de análise interpretativista, que, segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 17), tem como objetivo situar o pesquisador no cenário natural de seu objeto investigativo e envolvê-lo em uma série de situações de forma a interpretar o(s) fenômeno(s) em termos dos significados atribuídos pelos/as participantes. Para tal, uma variedade de práticas interpretativas se interliga, na tentativa de melhor compreender o assunto de interesse da pesquisadora.

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, Liberali, Magalhães e Romero (2003 *apud* PESSOA e BORELLI, 2011) “apresentam três atividades como estratégias de reflexão: autobiografia, diário e sessão reflexiva” (p. 71). Por sua vez, Urzêda Freitas e Pessoa (2012, p. 235) postulam que

É preciso reconhecer as que as narrativas e a memória operam nas práticas pedagógicas e na pesquisa não somente como possibilidades de se contar histórias ou compartilhar experiências, mas como instrumentos que permitem observar como nossos corpos e desejos foram/são construídos.

Portanto, os instrumentos utilizados nesta etapa da pesquisa foram: duas narrativas (sobre a história de formação e sobre o autorretrato profissional), uma sessão reflexiva realizada no final da oferta do primeiro módulo e questionários sobre algumas atividades ofertadas neste período.

4. Fundamentação Teórica

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) e suas implicações para o ensino e para a pesquisa

Urzêda Freitas e Pessoa (2012, p. 230), ao produzirem um artigo de cunho historiográfico, destacam que, embora o livro *Critical applied linguistics: a critical introduction* de Alastair seja o marco dos estudos críticos em Linguística Aplicada (LA), outras considerações deste autor sobre o escopo mencionado merecem destaque. Tais considerações aparecem em três artigos, publicados respectivamente em 1990, 1998 e 1999.

No primeiro trabalho, Pennycook (1990) alerta para o fato de que a aprendizagem de línguas está relacionada à manutenção das desigualdades e que linguistas aplicados precisam examinar as bases ideológicas daquilo que produzem e romper com modos de

investigação que se dizem neutros. No segundo (PENNYCOOK, 1998), o autor explora a relação do inglês com o colonialismo ao afirmar que a visão idealizada desta língua camufla discursos coloniais que perpassam pelas práticas pedagógicas; sugere, portanto, a utilização desta língua como um contra-discurso, ou seja, como um meio para fazer valer a nossa voz, nosso corpo, nossas identidades e para a melhoria do contexto social no qual estamos inseridos. E no terceiro e último trabalho (PENNYCOOK, 1999), o autor destaca a necessidade de tentarmos relacionar o ensino de inglês com noções mais amplas de políticas.

Entendo, pois, que o trabalho de Pennycook (2001) amplia as noções trazidas pelos textos anteriores ao abarcar questões fundamentais da LAC através da exploração dos cinco tipos de políticas: *a política do conhecimento, a política da língua, a política do texto, a política da pedagogia e a política da diferença*. De modo resumido, é possível afirmar que:

- No que se refere à *Política do Conhecimento*, o autor defende a noção de “Prática Problematizadora”, na qual a língua deve ser vista como um instrumento de politização. Portanto, pesquisadores/as e professores/as devem sempre questionar os essencialismos, reconhecer que todo conhecimento é parcial, problematizar a ideia de língua como mero reflexo da sociedade ou como ferramenta de manipulação ideológica e conceber o poder como algo que está sempre ligado às questões de classe, raça, gênero, etnia e sexualidade.

- Com relação à *Política da Língua*, o autor argumenta que a LAC precisa criar uma teoria capaz de lidar com as desigualdades sociais e também defender uma concepção de língua que vá além da descrição e sugira mudanças, visto que nesta perspectiva, ela (a língua) é concebida uma ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete relações sociais.

- Sobre a *Política do Texto*, Pennycook (2001) sugere uma abordagem textual que leve os/as alunos/as a resistirem e/ou modificarem determinados discursos, já que os textos estão carregados de significados excludentes e que a interação crítica com eles pode viabilizar a construção de novos significados no mundo social.

- No que concerne à *Política da Pedagogia*, o autor a discute com base em cinco domínios distintos, a saber: *o contexto da sala de aula, as questões de estrutura,*

agência e resistência, a reprodução social e cultural na educação, a pedagogia crítica e as questões de ética no pós-modernismo. Sobre o contexto da sala de aula, o autor postula que este traz relações sociais e ideológicas que são reflexos da sociedade mais ampla, ou seja, ele é um reflexo micro do macro. Sobre as questões de estrutura, agência e resistência, Pennycook (2001) destaca que nosso maior desafio está na condução de uma ação dentro das estruturas de poder que dominam os modos de pensar, agir e comportar e, com isso, almejar uma possível liberdade de ação e mudança. Sobre a reprodução social e cultural, Pennycook (2001) define a escola como um ambiente voltado para a reprodução de relações sociais desiguais, quando contraditoriamente, ela deveria ser um local com foco na transformação dos sujeitos; é preciso, pois, reconhecer que os professores podem fazer algo para transformar tais relações de desigualdade. Quanto à Pedagogia Crítica, o autor a define como uma abordagem que explora as vozes marginais, dando-lhes a oportunidade de se desenvolverem com vistas à transformação social. E a ética no pós-modernismo é definida como um conceito que, segundo Urzêda Freitas e Pessoa (2012, p. 234), “nega a unicidade, a totalização, os significados transcendentais e a crença em um conhecimento desinteressado”, além de estar pautada no respeito às diferenças.

- E, finalmente, sobre a *Política da Diferença*, o autor postula que identidades são construídas *na* e *através* da língua e que, portanto, a aprendizagem de uma determinada língua está ligada à formação dessas identidades. Tal compreensão requer, entretanto, uma postura política de professores e pesquisadores da LAC, a qual deve trazer o corpo para o centro das teorizações sobre língua e educação, visto que ele é um local no qual muitas identidades são inscritas⁴.

Pennycook (2001) sugere, portanto, uma politização da LA, a qual segundo Urzêda Freitas e Pessoa (2012, p. 235), requer uma postura indisciplinar e contra-hegemônica por parte de pesquisadores e professores, já que tudo o que pensamos e fazemos reflete e produz ideologias que podem tanto manter, quanto ressignificar discursos que promovem a desigualdade e a dependência no mundo social.

Na mesma vertente, Borelli e Pessoa (2011) postulam que os estudos em LA devem partir de uma atuação crítica, ética e socialmente contextualizada e que o objetivo da

⁴ Para informações sobre pesquisas nesta área, vide os trabalhos de Ferreira (2007), Gomes (2003) e O’Loughlin (2001).

LAC deve ser o de questionar tudo que é visto como pronto ou estabelecido. Além disso, estes estudos devem expor as relações de poder que subjazem e contribuem para com a manutenção das desigualdades. Portanto, defendem a prática da reflexão crítica e colaborativa na formação de professores.

A Formação de Professores e a Reflexão Crítica e Colaborativa

Segundo Pessoa e Borelli (2011), a proposta de formação reflexiva do professor surgiu na década de 1980 com os estudos de Schön (1983; 1987). Neste período, houve uma ressignificação do papel deste profissional, que deixou de ser visto como um mero aplicador de teorias. Ainda segundo as autoras supracitadas, os estudos vinculados a esse enfoque reflexivo enfatizam o papel da colaboração e da reflexão promovida em ambiente colaborativo (ZEICHNER; LISTON, 1996), a relevância da atuação do professor como pesquisador (STENHOUSE, 1985 *apud* CONTRERAS, 2002) e a importância da criticidade no processo reflexivo do professor (SMYTH, 1991; CONTRERAS, 2002; PENNYCOOK, 2004) (p. 23).

Desta forma, Pessoa e Borelli (2011) defendem que a formação de professores numa perspectiva crítica, o que implica dizer que a “forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos à consciência, racionalidade e emancipação” (p. 23). Na perspectiva das autoras, a reflexão por si só não pode promover a superação dos problemas imediatos da sala de aula. Portanto, para agir criticamente, o/a professor/a precisa compreender seu papel social, sua responsabilidade como agente transformador, devendo ter, dessa forma, consciência das forças externas que agem sobre ele/ela, questionado-as constantemente. Este/a mesmo professor/a não pode mais ser visto/a como um/uma mero/a informante de pesquisas; ele/ela “deve ser encorajado/a a realizar pesquisas que o/a ajudem a compreender que seu contexto de atuação é passível de mudanças e cuja organização serve a interesses e intenções específicos” (p. 27). Isso constitui, portanto, o concebemos, *grosso modo*, como reflexão crítica.

Para tanto, os/as professores/as devem estar inseridos/as em um exercício de reflexão constante, no qual a teoria passa a ser criada e recriada por meio da interação com a prática.

Baseando-se em Pimenta (2002), as autoras advertem para o “praticismo” e para o “individualismo” como riscos decorrentes do exercício de reflexão. Porém, para evitá-los, sugerem que a construção do saber (formação) docente abarque reflexões acadêmicas sobre a linguagem, sobre o ensino e sobre a aprendizagem entre grupos de pares colaborativos. Na medida em que todos os envolvidos se tornam pesquisadores de suas ações, estes grupos de reflexão colaborativa constituem oportunidades para que os professores controlem suas práticas e desenvolvam a formação profissional.

Para Wells (1999) e De Guerrero e Villamil (2000) (*apud* PESSOA E BORELLI 2011, p. 65), em um grupo de colaboração não deve haver a crença de que um par seja o mais competente. “Ao contrário, esse papel deve ser alternado entre os membros do grupo de acordo com o assunto tratado e as habilidades de cada um, processo esse denominado *mutual scaffolding*”.

Desse modo, a reflexão colaborativa viabiliza aos professores: a possibilidade de deparar com assuntos e situações de naturezas diversas; a oportunidade de todos serem o par mais competente em algum momento; e a possibilidade de repensarem suas práticas, sua formação e as forças que sobre elas incidem através da partilha de experiências.

É importante ressaltar que para Pessoa e Borelli (2011), a reflexão não deve ser utilizada apenas como instrumento para a coleta de dados. A pesquisa deve ser colaborativa do início ao fim ao contar com o envolvimento de todos participantes desde o planejamento do estudo até a exposição dos resultados encontrados.

Resultados

Na tentativa de melhor situar o leitor deste trabalho, antes de passar à análise dos registros coletados, apresento o perfil das participantes do curso de formação da Cidade de Goiás através do quadro abaixo, elaborado com base no questionário inicial por elas respondido no segundo encontro. A turma soma, ao todo, oito participantes. Inicialmente, contávamos com um grupo de doze; porém, em virtude de dificuldades com a língua e outros motivos não revelados, muitos inscritos não compareceram ou, simplesmente, estiveram presentes em apenas um ou dois encontros. Vale ressaltar, ainda que, nenhuma das participantes reside na Cidade de Goiás: quatro são do Distrito de Lua Nova (próximo à cidade de Matrinchã), duas são de Heitorai, uma de Faina e

outra de Araguapaz. Elas viajam em média 100 Km para assistirem às aulas semanalmente.

Pseudônimo	Idade	Tempo de atuação na profissão	Motivação para fazer o curso
Hillary	31	9 anos	Tornar-se mais crítica, posicionar-se melhor na educação e conhecer mais da língua.
Daya	28	1 ano	Dinamizar as aulas e aperfeiçoar o conhecimento na língua inglesa.
Damata	45	Não informado.	Superar as dificuldades e poder desempenhar a profissão com mais segurança.
Sara	39	1 ano	Espera que contribua para a prática enquanto professora e, principalmente, que atenda às expectativas de ampliar o vocabulário e de expandir o conhecimento da língua; se possível, gostaria de falar a L2 com fluência.
Ariel	23	1 ano	Aprender novas dinâmicas para motivar os alunos. E, se possível, melhorar a oralidade, pois precisa e gosta.
Luz da Lua	48	10 anos	Aprender cada vez mais, sanar ao menos um pouco das deficiências e compartilhar experiências com o grupo.
Friend	43	20 anos	Eu espero melhorar o nível acadêmico na área.
Phoebe Victória	26	3 anos	Espera aprender mais que algumas regras gramaticais, que é o que viu na faculdade e de outros cursos que fez; espera mais conhecimento.

A análise dos dados foi realizada na tentativa de resposta às duas perguntas de pesquisa abaixo elencadas:

1) Quais foram as percepções e experiências dos/as professores/as participantes do PFCPI-UFG sobre/ com o ensino crítico de línguas (pedagogia crítica) durante a oferta do primeiro módulo do curso de formação continuada?

Considerando que Pennycook (2001) define a escola como um ambiente voltado para a reprodução de relações sociais desiguais, quando contraditoriamente, ela deveria ser um local com foco na transformação dos sujeitos, podemos afirmar que as participantes têm desenvolvido certa percepção neste sentido, mesmo que de maneira tênue. E, além disso, elas parecem reconhecer que, na condição de professoras, podem fazer algo para transformar as relações da sala de aula, especialmente as de desigualdade. Os excertos abaixo, oriundos das declarações de Hillary e Phoebe Victória, ilustram esta ideia:

... Então, assim, éh... as atividades mesmo... Elas desenvolveram a minha mente para que eu começasse a desenvolver um novo meio de trabalhar com os meus alunos. E para mostrar que ideias novas estavam aí e que a colaboração poderia ajudar muito nas minhas turmas, com os meus alunos. Por quê? Porque a colaboração traz a vivência do aluno, o contexto social que nós vivemos para a sala de aula e isso os estimula a aprender mais. Então, no final do módulo 1, eu posso dizer que eu tenho uma nova maneira de ensinar, uma nova maneira de dar aula... E eles, eles tão gostando de ver essa nova maneira, esse novo meio de dar aula dessa maneira. Então, o curso está sendo muito bom para mim. *(Phoebe Victória – Trecho da Sessão Reflexiva no final do Módulo 1)*

(...) A gente aprendeu não só a dar voz ao nosso aluno, mas aqui dentro a gente pode dar voz a nós mesmos. Aqui a gente troca angústias, troca dificuldades, troca as vitórias que a gente conseguiu na sala de aula e a gente é valorizado. É isso. (...) *(Hillary – Trecho da Sessão Reflexiva no final do Módulo 1)*

De certa forma, os excertos acima parecem comungar com os ideais defendidos pela Pedagogia Crítica, uma abordagem que explora as vozes marginais, dando-lhes a oportunidade de se desenvolverem com vistas à transformação social. Hillary não só evidencia certa compreensão nesse sentido, como também se reconhece como portadora de uma voz marginal que ganha vez neste espaço aberto de reflexão.

Pennycook (2001) defende a noção de “Prática Problematizadora”, através de uma perspectiva política, na qual a língua deve ser vista como um instrumento de politização. Portanto, para o autor, professores/as devem sempre questionar os

essencialismos, reconhecer que todo conhecimento é parcial, problematizar a ideia de língua como mero reflexo da sociedade ou como ferramenta de manipulação ideológica e conceber o poder como algo que está sempre ligado às questões de classe, raça, gênero, etnia e sexualidade. E, para promover mudanças, além de enxergarem estas relações de poder que circulam através da língua no seio das instituições escolares e, mais especificamente, no bojo de nossas salas de aula, faz-se uma condição premente a compaixão pelo sofrimento alheio e a busca constante por uma postura ética. Vale ressaltar que postura ética neste sentido não significa provocar o silêncio ante as desigualdades, mas, ao contrário, falar sobre elas com vistas ao alcance de um respeito cada vez maior às diferenças que surgem em nossos contextos. Daya, nos excertos abaixo, parece revelar sensibilidade neste sentido:

(...) As atividades são excelentes porque permitem trocas de experiências entre nós e tem nos ajudado a fazer isso com os alunos também através da colaboração. E, assim, além de nós aprendermos o inglês propriamente dito, nós aprendemos também a dinamizar as nossas aulas, seja em qualquer disciplina. Porque nós aprendemos a tratar o nosso aluno de forma diferente, a querer conhecê-lo melhor... E, assim, o curso até me fez sofrer um pouco porque eu me senti um pouco mãe dos alunos, assim, tentando abraçar todo mundo, né?! Eu acho que aconteceu um pouco disso com todo mundo (...). (Daya – *Trecho da Sessão Reflexiva no final do Módulo 1*)

Aprendi que estudar uma língua é muito mais do que decifrar seus códigos, ou interpretar textos. Aprendi que trata-se de um instrumento de poder e como tal deve ser conquistada, o que exige esforço, dedicação, compromisso, “correr atrás” e não apenas esperar que um professor venha e deposite-a em nossas cabeças. Aprendi que conhecer os alunos não é apenas saber de sua competência na escola, ou como é sua estrutura familiar, nem tampouco julgá-lo pelo que aparenta, mas sim entendê-lo como um ser humano igual a mim, que têm anseios e conflitos pessoais que muitas vezes não são fáceis de expressar, talvez por que não há quem ouça. Enfim, aprendi que temos que permitir e provocar para que os alunos falem, ou seja, temos que dar voz aos alunos (Daya, *techo do questionário final sobre o módulo 1*).

Neste mesmo sentido, Luz da Lua parece reconhecer que existem diferenças que precisam ser problematizadas nos contextos de nossas salas de aula:

Confesso que tive algumas dificuldades devido a minha má formação. Encontrei algumas palavras estranhas. Portanto, achei difícil organizar algumas frases. Contudo, achei interessante a questão das “single stories”, as quais nos mostram o perigo de generalizar conceitos que ouvimos, o que geralmente nos remete ao preconceito e às generalizações. Para tecermos comentários sobre algo, temos que averiguar e conhecer os fatos para não passarmos por ignorantes, preconceituosos ou injustos. (...)Sim. Faz-nos refletir sobre a nossa postura e sobre as atitudes tomadas em determinadas situações. Às vezes, menosprezamos as pessoas, os povos, as culturas sem buscar conhecer a realidade antes de expor nossas opiniões. (*Luz da Lua – Avaliação da Atividade com o vídeo de Chimamanda Adchie*).

Apesar de reconhecer as dificuldades que tem com a língua, Luz da Lua pondera a necessidade de refletirmos sobre os estereótipos com os quais nos deparamos a todo o momento. E, acima de tudo, destaca a importância de nossas atitudes e posturas em situações de discriminação.

No que se refere às dificuldades com a língua, as participantes parecem reconhecer que este não é um problema restrito aos alunos. Na avaliação da atividade realizada com o texto “No Speak English”, de Sandra Cisneros, elas expõem seus posicionamentos sobre a questão:

Breve descrição da atividade: Foi passado o texto, lemos em grupo e assistimos a um vídeo com um comentário/ com uma análise da história. Depois, a professora comentou o texto com o grupo e pediu para produzirmos um final para a história. **Qual é sua opinião acerca da atividade proposta?** Bom, eu achei o texto um pouco complicado de entender, mas foi bom porque era para percebermos a questão da resistência ao aprendizado da língua. **Você julga esta atividade relevante para sua atuação profissional? Explique.** Sim, pois ela nos levou a refletir e a comparar com a nossa prática. Ao entendermos a proposta, verificamos que a ideia era a de tentar achar caminhos para ajudar a nós mesmos e aos alunos que têm resistência em aprender a língua. E, no momento em que produzimos o fim da história, pudemos

perceber que temos pensamentos comuns com relação ao aprendizado da língua. (Hillary – *Questionário de avaliação da atividade com o texto “No Speak English”*).

Breve descrição da atividade: Inicialmente, recebemos uma cópia do texto de Sandra Cisneros “No Speak English”, fizemos e a leitura e, em seguida, comentários. Após, a professora apresentou um vídeo com uma análise do referido texto. Para finalizar, nos foi solicitada a escrita de um final para a estória, o qual deveria relatar como estava a vida da personagem central após cinco anos. **Qual é sua opinião acerca da atividade proposta?** Gostei. A estória é engraçada e, com certeza, ocorre com muitas pessoas. Porém, o texto é um pouco difícil por ser literário. **Você julga esta atividade relevante para sua atuação profissional? Explique.** Sim, pois ela fala da dificuldade de aprender inglês, do medo de arriscar e, principalmente, que essa língua está em todos os lugares, já não sendo mais possível fugir disso. Nossos alunos devem ter essa consciência e, por meio do texto, creio que tais obstáculos não existem apenas para eles. (Daya – *Questionário de avaliação da atividade com o texto “No Speak English”*).

Com relação à *Política da Língua*, Pennycook (2001) argumenta que a LAC precisa criar uma teoria capaz de lidar com as desigualdades sociais e também defender uma concepção de língua que vá além da descrição e sugira mudanças, visto que nesta perspectiva, ela (a língua) é concebida uma ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete relações sociais. Nesta perspectiva, encontramos dois posicionamentos distintos e proporcionalmente interessantes:

Como achei essa atividade relevante! Sempre costumamos ver apenas americanos discutirem ou falarem em cursinhos. Então, ver uma nigeriana falando, contando, discutindo, expondo seus pensamentos hoje para o mundo inteiro foi simplesmente fantástico. Isso fez com que eu mesma me valorizasse mais enquanto profissional da educação, em uma cidade simples, interiorana. Tenho que me orgulhar, tenho que defender meus valores e dar voz a mim mesmo, mas com “os pés no chão” para não me frustrar. (Hillary – *Avaliação da Atividade com o vídeo de Chimamanda Adchie*).

Qual é sua opinião acerca da atividade proposta? Infelizmente, o texto em questão nos amedrontou um pouco pela extensão e pela grande quantidade de palavras difíceis que nossa má formação não nos permitira conhecer. Com certeza, serviu de diagnóstico para a professora que ainda não tinha noção do nosso nível de inglês. Acho que nas próximas edições do curso, ele poderia ser trabalhado em um momento mais oportuno, quando houver uma maior familiaridade entre os alunos e o/a professor/a. Todavia, após a compreensão de tal material, entendemos seu nobre objetivo. **Você julga esta atividade relevante para sua atuação profissional? Explique.** Sim. Especialmente porque nos mostra o quão é perigoso absorvermos e repetirmos “pré-conceitos” ou conceitos únicos que a mídia nos apresenta acerca de países, povos ou culturas diferentes da nossa; nos ensina a não fazermos pré-julgamentos, mas sim a buscarmos a verdade a respeito do que ouvimos, a discutir problemas que estão mascarados, a falar sobre assuntos que muitos fingem não existir. (*Daya – Avaliação da Atividade com o vídeo de Chimamanda Adchie*).

Na declaração de Hillary é possível observar que há um sentimento positivo com relação à língua. Assim como Chimamanda Adichie, a nigeriana protagonista do vídeo “The Danger of a Single Story”, Hillary enxerga uma nova perspectiva de uso da língua, a qual confere poder ao sujeito. Dessa forma, reconhece seu próprio potencial de agente transformador, contrariando, portanto, as limitações impostas por possíveis estereótipos sociais e culturais, usualmente coferidos às minorias. Já Daya pondera a inadequação do vídeo para aquele momento (2º encontro do curso) em virtude da extensão e da complexidade do discurso. Ao mesmo tempo, reconhece o real propósito pedagógico: um encaminhamento para a reflexão acerca das “single stories” que rondam nossos contextos escolares e a necessidade de os professores lhes problematizarem.

2) Como se deu o processo de reflexão crítica colaborativa durante a oferta do primeiro módulo do curso?

Segundo Pessoa e Borelli (2011), os estudos vinculados ao enfoque reflexivo enfatizam: 1) o papel da colaboração e da reflexão promovida em ambiente colaborativo (ZEICHNER; LISTON, 1996); 2) a relevância da atuação do professor como

pesquisador (STENHOUSE, 1985 *apud* CONTRERAS, 2002) e 3) a importância da criticidade no processo reflexivo do professor (SMYTH, 1991; CONTRERAS, 2002; PENNYCOOK, 2004) (p. 23). Na condição de formadora, tenho tentado dar esta “nuance” ao curso e, de alguma forma, as alunas parecem perceber isso. Hillary e Sara fazem as seguintes reflexões com base em uma atividade acerca do filme “Os Escritores da Liberdade”:

Breve descrição da atividade: A proposta de assistirmos ao filme “Os Escritores da Liberdade” partiu da professora e esta, ao explicar sobre o tema abordado, despertou nosso interesse em vê-lo. Após assistirmos, pudemos comprovar a fala da professora, pois ele foi, de fato, instigante, comovente e, acima de tudo, real. Um exemplo que podemos levar para a nossa prática sem medo de errar. Depois do filme, recebemos questões de reflexão sobre o mesmo e comentamos em grupos a respeito dos problemas que o filme retrata, comparando-os com a nossa realidade. Mesmo não assistindo em sala com as colegas, por não ter ido neste dia, pude assistir em casa após receber um e-mail com as instruções. No encontro seguinte, constatei realmente que o filme era cativante. Cheguei a assisti-lo duas vezes: uma na língua-alvo (inglês) com a legenda em português e, a outra, toda na língua-alvo para tentar entender, compreender um pouco mais da língua ensinada. Quando assisti pela primeira vez, logo vi que o filme seria atraente e não resisti em vê-lo novamente. Portanto, ao comentar o filme no encontro seguinte, compreendi a importância de escolher algo para a turma que seja atraente, que não leve à dispersão e que conduza para a reflexão acerca do cotidiano. A escolha foi fantástica! Adorei! **Qual é sua opinião acerca da atividade proposta?** Como já citei na questão anterior, levar uma atividade como este filme para classe permite que o educando reflita e pense sobre seus atos e isso é fundamental. Atualmente, nos deparamos com as situações expostas e foi muito positiva a escolha do filme. **Você julga esta atividade relevante para sua atuação profissional? Explique.** Sim. Toda atividade que leva o educando a repensar seus atos e que aponta caminhos para rever seu potencial é fundamental. E esta atividade comprovou que podemos refletir com nossos educandos sobre o que é fazer parte de uma sociedade preconceituosa, que poucas vezes acredita na capacidade de cada ser por causa de sua cor,

raça, etnia ou classe social. Todos possuem potencial, mas para desenvolvê-lo, é necessário acreditar em si e não deixar que o que os pensam a respeito de você interfira nas suas escolhas. É preciso arriscar mais nas estratégias. Esse é o caminho para instigar e promover mudanças. (Sara - *Avaliação das Atividades sobre o filme "Freedom Writers"*).

Você julga esta atividade relevante para sua atuação profissional?

Explique. Claro que sim! No momento em que vi o filme e vi a Senhora G. no seu primeiro dia de aula, foi como se eu tivesse voltado no tempo e estivesse no primeiro dia em que entrei na sala de aula como professora. Tantas dúvidas, tantos sonhos, tanta vontade e, no decorrer da jornada profissional, tantas dificuldades... Mesmo mostrando e debatendo com base em outras situações, podemos ver que a realidade do ensino-aprendizagem é o mesmo e que, onde quer que estejamos, sendo professores, estaremos sujeitos a lidar com situações difíceis, mas que de forma simples ou com sucesso, podemos contribuir para com o sucesso do nosso aluno. Temos certeza de que nós sempre queremos contribuir de forma significativa, mesmo que muitas vezes “os poderosos” tentem nos convencer do contrário. Refletir, criticar, auto-avaliar não são tarefas fáceis. Parece simples, mas quando pensamos na relevância dessa atividade, notamos que ela nos dá a oportunidade de nos criticar, de nos auto-avaliar de uma forma simples e gostosa de fazer e não como algo chato e obrigatório. (Hillary - *Avaliação das Atividades sobre o filme "Freedom Writers"*).

Ao refletir sobre a história do filme, Hillary e Sara, inconscientemente, destacam a importância da colaboração, da reflexão e da criticidade durante um contínuo processo de formação. As participantes também reconhecem que estas não são tarefas fáceis; porém, podem ser prazerosas dependendo da maneira como forem conduzidas.

Ariel, por sua vez, destaca a importância de dar voz a todos os participantes em um contexto de formação de professores/as:

(...) O que eu mais levo em consideração é o respeito que a senhora tem por todos nós, né! A senhora valoriza também quem não sabe e quem sabe mais um pouquinho... Não discrimina ninguém... Isso para

mim tá sendo assim, novo, em relação assim, a professor de língua inglesa. Não era essa a visão que eu tinha... Risos... Em sala de aula, como eu disse, por eu estar iniciando agora, tá me ajudando muito a respeitar os meus alunos, a eu não querer trabalhar essa gramática, né?! Como se diz: “fugir dos métodos”. Essas novas ideias, para não seguir aquele método, antigo... Sabe, assim, para mim, tá sendo tudo muito novo, é gratificante... Eu acho que, como se diz, apesar de eu ter formado, parece que eu to vivenciando mesmo o que é uma sala de aula. (...) (Ariel – Trecho da Sessão Reflexiva no final do Módulo 1)

Os efeitos do curso parecem estar sendo tão fortes sobre a participante que, segundo suas palavras, apesar de já possuir graduação, é neste momento em que ela se sente “formada”. Sua declaração acerca das “vozes” que lhes são dadas também nos remete à colocação de Pessoa e Borelli (2011) de que em um grupo de colaboração não deve haver a crença de que um par seja o mais competente. “Ao contrário, esse papel deve ser alternado entre os membros do grupo de acordo com o assunto tratado e as habilidades de cada um, processo esse denominado *mutual scaffolding*”.

Por fim, a contribuição de Damata, destacada abaixo, parece resumir de modo singelo e direto qual foi o efeito trazido por este processo de reflexão crítica durante a execução do primeiro módulo do curso:

Complete a seguinte frase de forma detalhada: Ao final do Módulo 1, eu senti mais confiante em relação a aprendizagem colaborativa, compreendi a importância da interação entre os indivíduos para construção do conhecimento. Através da interação, os alunos se sentem mais confiantes para atingir de acordo com os objetivos de aprendizagem desenvolvendo, assim, suas habilidades e potencialidades. A aprendizagem colaborativa nos permite a troca de experiências, que é o ponto de partida e chegada da aprendizagem. Vimos também um vídeo sobre as ideias de Paulo Freire sobre a educação. Ele mostra através da prática que o educador precisa ser ético para influenciar o aluno beneficentemente. Sendo assim, é preciso que o professor respeite o saber do educando, sobretudo os de classes populares. É necessário que o educador estabeleça relação entre o saber curricular e a experiência social dos alunos, só assim terá resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, pois sem

conhecemos nosso aluno, fica difícil interagirmos com o mesmo. Lendo o texto de “Chimamanda Adichie: o perigo de uma história única”, observei que a autora, ao contar suas experiências, nos adverte que ouvir uma única história sobre uma pessoa ou um país pode gerar uma visão deturpada da realidade. Sendo assim é preciso abirmos nossos horizontes para sabermos de tudo um pouco. (*Damata - Resposta à última pergunta do questionário sobre o módulo 1*)

Pessoa e Borelli (2011) defendem que a formação de professores numa perspectiva crítica, o que implica dizer que a “forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos à consciência, racionalidade e emancipação” (p. 23). Nas palavras de Damata e Hillary, isso parece estar acontecendo no contexto do curso de formação.

Considerações Finais

Retomando as palavras de Pessoa e Borelli (2011), tenho consciência plena de que a reflexão por si só não pode promover a superação dos problemas imediatos da sala de aula. Portanto, para agir criticamente, o/a professor/a precisa compreender seu papel social, sua responsabilidade como agente transformador, devendo ter, dessa forma, consciência das forças externas que agem sobre ele/ela, questionado-as constantemente. Este/a mesmo professor/a não pode mais ser visto/a como um/uma mero/a informante de pesquisas; ele/ela “deve ser encorajado/a a realizar pesquisas que o/a ajudem a compreender que seu contexto de atuação é passível de mudanças e cuja organização serve a interesses e intenções específicos” (p. 27). Dessa forma, tenho tentado proporcionar um espaço de reflexão verdadeiramente democrático, no qual todas possam ter “voz” e espaço para refletirem criticamente sobre o que fazem, o que pensa... Na mesma proporção, tenho consciência de que ainda há muitos obstáculos a serem vencidos. Um deles se refere à dificuldade que algumas participantes ainda possuem com a língua alvo. Apesar de compreenderem o sentido das discussões, algumas delas ainda resistem à língua, permanecendo em silêncio ou posicionando-se na língua materna.

Mediante ao que foi exposto até aqui, considero importante salientar que a mudança envolve, portanto, transformações na essência das práticas sociais de pesquisa e formação de professores/as ou linguistas aplicados. Nesta nova perspectiva, a

aprendizagem constitui um movimento criativo de transformação dos envolvidos nas práticas sociais situadas e a linguagem (em sendo bakhtiniano) passa a ser caracterizada como um produto social, tecido nas tramas dos conflitos e das posições sociais dos sujeitos e, portanto, indissociável da prática. Professores/as e alunos/as, por serem partes integrantes do mesmo processo formativo, se ressignificam mutuamente, através de uma prática dialógica. A este novo modelo, Mateus (2009) dá o nome de atividade crítico praxiológica. Nele, a teoria nasce na prática e retoma a ela a fim de transformá-la, de modo que faça sentido àqueles que dela participam.

Apesar de todo esse compromisso com a solidificação de uma pedagogia pós-crítica, Borelli e Pessoa (2011, p. 26), baseadas em Ellsworth (1989 apud CONTRERAS, 2002, p. 181), advertem para o perigo da reflexão crítica, já que ela pode se tornar uma teoria impositiva. Segundo as autoras,

As tentativas de ‘libertar’ os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles. Em meio a essa nova forma de imposição, os professores podem voltar a experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados da emancipação.

Portanto, é importante ter a consciência de que educadores/as críticos/as não detém a verdade absoluta e nem pretendem solucionar todos os problemas da educação. O grande desafio está em criar espaços nos quais as diferenças sejam aceitas e compreendidas e nos quais valores que se oponham à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento humano possam ser difundidos.

Referências

BORELLI, J. D. V. P. PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In.: *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, p. 15-30.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____; _____. (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 1-29.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. O nascimento do saber científico. In: *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Arned; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p. 16-30.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 01- 10.

OLIVEIRA, E. C. de. PESSOA, R.R. *Projeto institucional de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/ adicional: Universidade Federal de Goiás*. 13 p.. Goiânia: Faculdade de Letras da UFG, 2012.

PESSOA, R.R. BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In.: *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, p.59- 80.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 224 p.

STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

URZÊDA FREITAS, M. T. de. PESSOA, R.R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. In.: *Calidoscópio*. Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012.