



Confrontando e reconstruindo teorias pessoais e identidades: uma pesquisa sobre reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira

Leanna Evanesa Rosa¹

Mestrado – UFG

Resumo: Este trabalho investiga o processo de reflexão crítica e de tomada de consciência de treze professores participantes da disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira” oferecida pelo programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Este estudo se justifica pela necessidade de investigar a importância do contato dos professores com textos e teorias que discutam o ensino e a reflexão crítica para a sua formação e principalmente para a promoção da sua autonomia. Seu objetivo é analisar de que maneira os debates nas aulas e as reflexões feitas pelos professores-alunos do curso contribuíram para a sua formação crítica, bem como para a construção de novas identidades. Também pretende investigar se essas reflexões trouxeram alguma mudança profissional e/ou pessoal para os participantes. Tendo em vista os objetivos apresentados, os princípios que nortearam nossa análise foram: 1) as teorias de reflexão crítica apresentadas por Smith (1991), Zeichner e Liston (1996) e Contreras (2002); 2) o processo de problematização sugerido por Pennycook (1998, 1999); 3) as teorias de discurso como prática social e da consciência discursiva crítica sustentadas por Fairclough (1992, 1999). Os resultados apontam para algumas mudanças pessoais e na prática docente dos participantes.

Palavras-chave: reflexão crítica, prática problematizadora, consciência discursiva crítica

Abstract: This work investigates the process of critical reflection and awareness of thirteen teachers who attended the course “Critical reflection in foreign language teacher education”. This course was offered by the post-graduation program at Faculdade de Letras of the Universidade Federal de Goiás. This study is justified by the need of investigating how important it is for teachers to read texts and theories that discuss the education and critical reflection so that they can develop their autonomy and improve professionally. It aims at analyzing how the teachers’ participation in the critical debates during the classes contributed to their critical education and to the building of new identities. This work also aims at investigating if the process of critical reflection resulted in professional or personal change for the participants. This research was based on the following theorizations: 1) critical reflection by Smith (1991), Zeichner and Liston (1996) and Contreras (2002); 2) practice problematization by Pennycook (1998, 1999); 3) discourse as social practice and language critical awareness by Fairclough (1992,1999).The results indicates that there were some personal changes and there were also changes in the participants’ teaching practices.

Key words: critical reflection, practice problematization, critical discourse awareness

¹ leannarosa@yahoo.com.br



1. Introdução

A era pós-moderna é marcada pela diversidade de gêneros, classes, cor, sexo e muitas outras diversidades que caracterizam o nosso mundo como heteróclito e multifacetado. Viver num mundo como esse significa estar em contato iminente com as diferenças e, dessa maneira, assumir uma postura de aceitação e convivência harmoniosa com elas, ou, ao contrário, de resistência àquilo que é tido por muitas pessoas como “avesso” ou “errado”.

Professores e alunos estão imersos em ambientes de dualidade, de conflitos, de opressão e de manipulação que são permeados por discursos hegemônicos. Nós, professores, vivemos vários problemas na educação e passamos por um momento de crise pessoal, epistemológica, social e educacional. Precisamos de esperança, de novas possibilidades para a educação, para que possamos reverter esse quadro tão pessimista no qual nos encontramos. O ensino crítico aparece nesse contexto como uma âncora, um farol longínquo que surge aos nossos olhos, brilhando e nos apontando o caminho para sairmos da deriva. Vislumbramos, através da reflexão crítica, possibilidades de mudança e de resistência que levem a uma educação digna, de qualidade e que promova o respeito às diferenças.

Pensando nessa necessidade de mudança e na importância da investigação do contato dos professores com textos e teorias que discutam o ensino e a reflexão crítica, confeccionamos este artigo, que é fruto da análise de um corpus obtido durante a disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira”, ministrado pela professora Rosane Rocha Pessoa a treze professores alunos do curso de Pós Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

O curso ocorreu durante um semestre e teve duração de 64 horas. As aulas ocorriam às quartas-feiras, de 08h00min às 12h00min e se apoiavam basicamente em discussões e reflexões sobre os textos escolhidos pela professora. Os alunos, cada qual a seu turno, preparavam a dinâmica de discussão dos textos que envolvia todos os participantes. Dentre essas dinâmicas, destacava-se a seleção de trechos que eram discutidos numa tentativa de levar os professores alunos a refletirem sobre suas próprias práticas docentes e sobre os seus papéis como professores de línguas. Após as aulas, os alunos produziam textos críticos que tinham por finalidade levá-los a anotar as suas reflexões e os seus pontos de vista com relação aos assuntos discutidos.



A análise dos dados é de cunho interpretativista por se valer das percepções dos participantes como ponto de partida para a compreensão dos fenômenos analisados, a partir da reprodução dos significados intersubjetivos ou das intenções dos atores. De acordo com Gergen e Gergen (2006), a interpretação nunca será um retrato completo da realidade, mas o pesquisador pode tentar se aproximar ao máximo dessa realidade, através da reflexão que leva em conta os princípios éticos e morais da pesquisa, da inclusão de múltiplas vozes dentro do relatório de pesquisa e, conseqüentemente, da retirada da voz da onisciência.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: um questionário inicial e uma avaliação final da disciplina; os textos críticos elaborados pelos professores alunos sobre os textos lidos; e a sessão reflexiva final que foi gravada em áudio e vídeo na última aula. Os nomes dos professores serão mantidos em sigilo e durante as análises serão utilizados nomes fictícios. Os instrumentos serão abreviados e referidos no texto como: QI: Questionário inicial; AF: Avaliação final; SR: Sessão reflexiva final e TCX: texto crítico (o “X” representa a ordem cronológica de produção dos textos - ex: TC1, TC2).

Faremos, no próximo tópico, um breve apanhado sobre as teorias críticas. Em seguida, analisaremos os dados da pesquisa e, por fim, traremos algumas considerações finais sobre este estudo.

2. Reflexão: método ou prática?

Zeichner e Liston (1996), pensando na diferença entre reflexão técnica e reflexão crítica, trazem a distinção entre o professor como prático-reflexivo e técnico. A reflexão técnica se relaciona a uma análise de determinada situação problemática, visando soluções práticas e imediatas para um contexto específico. Ela está relacionada ao professor técnico que é aquele que pensa sobre a sua sala de aula e os problemas contidos nela, porém focaliza o problema como tendo uma única causa específica. Esse professor usa suposições fixas para tentar resolver os impasses e não questiona tais suposições e, tão pouco, questiona os objetivos ou valores embutidos na solução encontrada.

O prático-reflexivo, ao contrário, procura maneiras distintas de focalizar o problema e questiona seus próprios conceitos e orientações. Segundo os autores acima citados, para que isso ocorra, é necessário que a própria experiência dos professores seja levada em conta e que estes tenham um papel ativo, assumindo a responsabilidade e o compromisso de examinar e



tentar resolver os dilemas de sua prática. É necessário também que eles questionem as metas e os valores que guiam os seus trabalhos, levando em consideração o contexto institucional e cultural no qual se encontram. De acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 38), o aspecto importante é que aceitar a concepção dos professores como prático-reflexivos envolve o reconhecimento do papel destes na produção de teorias sobre o ensino a partir de suas práticas.

Celani (2001) argumenta que o professor deve estar envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, que está inserido na prática e não é fruto de um método ou modelo teórico. Trata-se de fazer uma compilação do que foi aprendido na teoria, relacionando com a prática. É uma maneira de se pensar sobre o saber e o saber fazer. Sobretudo, trata-se de uma maneira de prever as ações e suas consequências.

Moita Lopes (2006) se refere a essa necessidade de união entre pesquisa e prática com argumentos mais voltados para questões políticas. Ele fala sobre a necessidade de pensar o mundo por um olhar “não-ocidentalista”. O autor argumenta que as “vozes do sul”, ou seja, aqueles que foram marginalizados pela ciência ocidental, estão lutando para emitir suas vozes e reivindicar o seu papel e direito de seres capazes de construir o próprio conhecimento a partir das próprias realidades, desafiando o conhecimento científico tradicional e questionando verdades naturalizadas em todos os sentidos. Nesse sentido, Moita Lopes acredita que a Linguística Aplicada Contemporânea deve ser uma área na qual a ética e o poder sejam os novos pilares, e ela deve ser “híbrida” ou “mestiça”, ou seja, deve trabalhar de maneira interdisciplinar com outras áreas como a sociologia, a antropologia e a história.

De acordo com Dewey (1933 apud PESSOA, 2003, p. 46) a ação reflexiva pode ser definida como “o exame ativo, voluntário, persistente e rigoroso de nossas crenças e ações, à luz dos fundamentos que as sustentam e das consequências a que conduzem”. Zeichner e Liston (1996) também apontam que, para Dewey, a ação reflexiva é holística e também envolve emoção, intuição e paixão e não uma série de técnicas a serem seguidas. Essa revisão constante de paradigmas me parece de suma importância, principalmente nesta era pós-moderna em que vivemos, na qual o conhecimento é perecível e requer uma constante reavaliação. Somando-se a isso, cada contexto é único e, portanto, merece um olhar único, o que reforça a ideia de que o professor deve refletir sobre esses contextos em particular e, para tanto, ele precisa estar em constante revisão de valores e práticas.



Zeichner e Liston (1996), baseando-se na noção de prática reflexiva adotada por Schön, a qual sugere que essa reflexão siga sempre um modelo espiral de apreciação, ação e reapreciação, definem cinco dimensões para a reflexão. A primeira refere-se à “reflexão-na-ação” e consiste em uma reflexão rápida e automática que ocorre durante uma ação, quando se tenta analisar um problema e resolvê-lo no momento em que ele ocorre.

A segunda dimensão, a do “conserto”, ainda encontra-se no plano da “reflexão-na-ação”, mas, nesse momento, já há uma breve pausa para o pensamento. A terceira dimensão baseia-se na “reflexão sobre a ação” e pode ocorrer antes e depois de uma ação. Quando ela ocorre antes da ação, seu objetivo é planejar a ação. Quando ela ocorre depois, representa a fase da “revisão” da ação. Nesse momento, o professor pensa ou comenta sobre assuntos que aconteceram nas aulas anteriores, como o progresso de alguns alunos em particular ou grupo de alunos, ou o desenvolvimento de unidades do currículo e, como resultado, alguns planos existentes podem ser modificados.

Na quarta dimensão de reflexão, ou dimensão da “pesquisa” os pensamentos e observações dos professores se tornam mais sistemáticos e focados em um problema particular. Na quinta dimensão, a da “reteorização e reformulação”, a reflexão é mais abstrata e rigorosa e requer maior tempo (meses ou anos). Nessa fase, enquanto o professor examina criticamente suas “teorias práticas”, ele também considera essas teorias à luz das teorias acadêmicas públicas.

Smyth (1991), Zeichner e Liston (1996) e Contreras (2002) criticam o não reconhecimento no trabalho de Schön da natureza social do conhecimento. Segundo os autores, há uma dimensão política que é totalmente esquecida no trabalho de Schön, além de não haver nenhuma indicação da importância de uma dimensão discursiva e dialógica em seus trabalhos. Zeichner e Liston (1996) salientam que a concepção de reflexão de Schön é reducionista por se basear em um processo solitário e individualista, fazendo com que o sentido da reflexão fique limitado apenas aos problemas imediatos da sala de aula.

Contreras (2002) afirma que a reflexão do professor restrita à sua prática não é suficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os elementos que condicionam a sua prática profissional e dos quais eles podem não ter consciência. Além do mais, acredita-se que a reflexão não deve ser feita levando-se em consideração apenas a sala de aula, mas também os contextos mais amplos nos quais o ensino está inserido. O autor aponta para a necessidade de uma reflexão crítica por parte dos professores.



3. Reflexão crítica: problematizando e transformando a história

A reflexão crítica se difere da reflexão prática no sentido em que ela está intrinsecamente ligada a um processo de avaliação crítica sobre a natureza social, histórica, política, cultural e ideológica do conhecimento e da educação escolar, que pode ajudar os professores a entender a situação normalmente conflituosa na qual se encontram, levando-os a imaginar possibilidades alternativas de agir na educação. Esse processo, segundo Contreras, caracteriza os professores como “intelectuais transformadores, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente” (CONTRERAS, 2002, p. 159). Assim sendo, a reflexão crítica tem como meta levar o professor a uma tomada de consciência sobre o seu fazer pedagógico e sobre o seu papel como educador transformador, idealizado por Paulo Freire e tão necessário e urgente para a educação.

Fairclough (1999) propõe quatro estágios para a crítica: 1) identificação do problema; 2) identificação daquilo que está nas redes das práticas sociais que possibilitou o surgimento do problema; 3) consideração de como e se o problema é funcional na sustentação do problema (por exemplo, se ele age ideologicamente); 4) identificação das reais possibilidades dentro da vida social de questionamento e superação desses problemas. Esses quatro estágios estão, de certa maneira, ligados aos quatro estágios propostos por Smyth (1991) e se relacionam cada um a uma pergunta como segue: 1) descrever (o que eu faço?); 2) informar (O que esta descrição significa?); 3) confrontar (Como eu me tornei assim?); e reconstruir (Como eu posso fazer o que eu estou acostumado a fazer de maneira diferente?)

Smyth (1991) afirma que as práticas devem ser desafiadas e suplantadas através da reflexão crítica que, por sua vez, leva a uma consciência crítica. Torna-se necessário, então, que os professores questionem criticamente as estruturas sociais e os padrões ideológicos que as sustentam e que também tentem entender os conflitos e as contradições da educação. Isto “significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes” (CONTRERAS, 2002, p. 157). Essa tarefa, segundo Smyth (1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 156), “requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar”.



Assim sendo, Contreras (2002) declara que a autonomia profissional, ou a emancipação, deveria começar juntamente com a sensibilidade moral advinda do reconhecimento das diferenças e dos nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Segundo o autor, valores como liberdade, solidariedade, justiça, e igualdade poderão ser reivindicados, desde que não sejam transformados em significados unificados, mas mantidos abertos e problematizados, suscitando em nós a necessidade de construção e reconstrução de espaços em que a diferença seja aceita e respeitada. “Deste modo, o compromisso será com estes valores, em oposição ao sofrimento, à opressão, à marginalização e à exclusão” (CONTRERAS, 2002, p.184).

Dentro dessa perspectiva, Pennycook (1999) sugere que o ensino de línguas deve estar conectado com o mundo e deve estar focado em questões de poder, desigualdade, discriminação, resistência e luta. No entanto, esta proposta não deve ser vista apenas sob uma perspectiva esquerdista, é preciso também problematizar, questionar a ética e a política daquilo que fazemos, evitando uma visão estreita e normativa sobre os aspectos políticos e imaginando novos esquemas de politização. Essa prática problematizadora vai além da conscientização crítica, pois ela leva a novas possibilidades de romper com a marginalização, através da inclusão e do desejo de transformação. Isso significa que precisamos “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado em desigualdades” (PENYCOOK, 1998, p. 42).

4. Reflexão crítica: desenvolvendo uma consciência discursiva crítica

A língua foi definida por Saussure como uma estrutura social, a primeira instituição à qual o homem tem acesso. Como instituição, ela traz consigo todas as marcas históricas e conjecturais de uma determinada sociedade. Nesse sentido, segundo Humboldt (1990), a língua é opressiva porque pensamos de acordo com aquilo a que fomos instruídos a pensar como membros de uma determinada sociedade. Como a língua se manifesta nos diferentes discursos e é através dela que materializamos os nossos pensamentos e conseguimos acessar o conhecimento, acredito que é também por ela que conseguiremos reavaliar os nossos conceitos e descobrir a fonte da opressão, e tal compreensão pode nos levar à construção de novos conhecimentos. A reflexão se constrói também pela linguagem e na linguagem e, por isso, creio que é fundamental que estejamos sempre atentos àquilo que produzimos pela



linguagem, perguntando-nos por que, para quem e com qual motivo agimos discursivamente dentro de um determinado contexto.

Pensando no discurso como “o uso da linguagem como forma de prática social”, Fairclough (1992, p. 91) chama a atenção para duas implicações do discurso: 1) O discurso é um modo de ação e representação do mundo; 2) Há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, entre a prática social e a estrutura social na qual a estrutura social é tanto uma condição como um efeito da prática social. Dessa relação dialética entre a prática social e a estrutura social surge outra implicação: o discurso é socialmente constitutivo, ele é moldado e restringido pela estrutura social e, ao mesmo tempo, contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, constituindo e construindo o mundo em significados. Essa última implicação parece ter sido o pilar de todas as proposições feitas por Fairclough no que se refere à mudança discursiva que será discutida adiante.

Fairclough (1992) estabelece três aspectos advindos dos efeitos constitutivos do discurso e, em seguida, relaciona-os a possibilidades diferentes de construção do mundo pelas pessoas. Esses efeitos constitutivos do discurso são: 1) Construção de identidades sociais; 2) Construção das relações sociais entre as pessoas e 3) construção de sistemas de conhecimento e de crenças. Como o discurso é constituinte das estruturas sociais, mas é também constituído por elas, Fairclough (1992) propõe que a prática social pode ser tanto um local de reprodução de discursos, como um local de desconstrução e produção de novos discursos, ao salientar que:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa; contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92)

Nesse sentido, os membros de uma determinada sociedade podem ser moldados de forma inconsciente pelos discursos como defendia Althusser (1971 apud FAIRCLOUGH, 1992), mas podem também agir criativamente dentro dos discursos, criando “novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade manifesta.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 115). Para o autor (1999), a criatividade é mais importante do que a habilidade comunicativa, pois o discurso se configura como uma complexa interligação de modelos comunicativos que se misturam e produzem necessidades imediatas, que não se



aplicam da mesma maneira em contextos diversos. Entendo a criatividade proposta por Fairclough (1999) como algo que possibilite a ação dos sujeitos dentro dos discursos, de maneira tal que eles possam usar a linguagem para ir de encontro às ordens do discurso e, por conseguinte, creio que essa criatividade está intrinsecamente ligada à problematização. A criatividade pode, então, possibilitar soluções para essas necessidades produzidas pelos discursos. Ela pode ser um modo de questionamento de ideologias, de negociação das diferenças e de posicionamento do sujeito, que para tal deve construir novas identidades sociais.

Rajagopalan (2003) ressalta que as línguas não são simples instrumentos de comunicação, elas “são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). O autor argumenta também que as identidades estão em um constante processo de ebulição e sempre se transformando. Esse pensamento nos leva a imaginar que, se através da linguagem podemos desconstruir mitos, ideologias e histórias únicas, podemos também realinhar e construir novas identidades. Através da criatividade discursiva podemos criticar e ressignificar as práticas globalizadas e consequentemente ressignificar o nosso papel e lugar no mundo.

Na visão de Fairclough (1992, p. 117), as ideologias não são um “cimento social universal” como defendia Althusser. Elas são “significações/construções da realidade” que podem apontar para a reprodução das relações de dominação, mas também para a sua transformação. Tal transformação está intrinsecamente ligada à luta ideológica e esta se relaciona à rearticulação das ordens de discurso como um marco delimitador da luta contra-hegemônica. Concordo plenamente com o autor, pois não podemos conceber a ideia de um sujeito interpelado pela ideologia e que não tem papel ativo algum, pois isso anularia qualquer tentativa de reverter a ordem dominante e estaríamos fadados ao fatalismo e à opressão eterna. Fairclough (1992) sugere a existência de uma interpelação contraditória na qual o indivíduo opera em um quadro institucional único e é interpelado de várias posições. Esse tipo de interpelação, a meu ver, explica muito bem a situação do ser humano como posicionado ideologicamente, mas, ao mesmo tempo, não satisfeito, confuso e incerto em relação às diferentes posições e identidades que assume.

Acredito que a noção da interpelação contraditória é muito importante, pois ela abarca a contradição do sujeito moderno e os conflitos provenientes dessa interpelação podem ser resolvidos, através da luta ideológica e da problematização das convenções. Para



que haja essa transcendência ideológica, segundo Fairclough (1992), é necessário que haja a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso e uma postura criativa que problematize e reestruture as práticas ideológicas.

5. Análise dos dados

Analisaremos, a seguir, algumas reflexões feitas pelos professores, durante o curso, observando indícios de mudanças pessoais e profissionais proporcionadas pelo contato e discussão das teorias críticas e também as suas percepções acerca da relação identidade e prática docente à luz dessas teorias. Pretendemos também observar, através dessas categorias, de que maneira as leituras e a problematização das práticas docentes podem contribuir para a formação dos professores. Começaremos a nossa análise tratando do processo de reflexão crítica dos professores.

No início do curso, a percepção dos participantes sobre o assunto formação crítica do professor diferia em alguns aspectos. Percebe-se que alguns professores relacionavam o caráter crítico da formação apenas a um processo de reflexão sobre suas práticas docentes que levasse a um aprimoramento dessas práticas, ao desenvolvimento de competências pedagógicas, ou a mudanças nas ações do professor para resolver problemas cotidianos de sala de aula. Observemos alguns exemplos:

Thalia: Formação de professores é um processo contínuo, que inicialmente contempla a graduação e outros cursos de aperfeiçoamento profissional, mas também engloba a experiência profissional do professor, isto é, aquilo que é vivenciado por ele na prática diária da sala de aula. Formação crítica de professores está relacionada à análise que o próprio docente faz acerca de sua prática, tendo uma visão crítica de suas ações pedagógicas. (Q1)

Cleuber: A formação crítica possibilita uma visão reflexiva do processo educacional para a compreensão bilateral da relação dicente-docente no desenvolvimento de competências dentro da sala de aula.

Amanda: A formação crítica de professores é além de formar um professor é formá-lo para refletir e avaliar constantemente sua prática, formar um professor que consiga perceber as práticas e acontecimentos que o incomodam durante seu exercício, e o mais importante, procurar soluções para esses problemas. (Q1)



O processo de reflexão, para esses professores, parecia estar ligado apenas às fases de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 1983 apud ZEICHNER e LISTON, 1996). Não observamos nenhuma referência às fases de “revisão”, “pesquisa”, “reteorização e reformulação” (SCHÖN, 1983 apud ZEICHNER e LISTON, 1996). Também podemos dizer que o processo de reflexão crítica era relacionado apenas ao “descrever” e “informar” (SMYTH, 1991), pois não foi notada nenhuma referência a questionamentos de crenças e conceitos. Esses participantes declararam, no decorrer do curso, que não tinham tido contato anterior com as teorias críticas. Por outro lado, alguns participantes já tinham uma noção bem clara do papel emancipador e do caráter social, político, dialógico e transformador da formação crítica, como demonstram as falas de Júlio, Cauã e Anita:

Júlio: Dessa forma, formar ou formar-se criticamente como professor permeia um amadurecimento necessário nessas questões sociais, além de questões de autonomia, crítica política, reconhecimento das diversidades. (QI)

Cauã: A formação crítica de professores/as, diferentemente da formação técnica, busca relacionar as práticas docentes a aspectos mais amplos da sociedade, tais como as relações de gênero, classe, raça e sexualidade. (QI)

Anita: Pessoalmente, vejo na formação crítica uma disciplina que fomenta o espaço de debate, de revisão de conceitos e preconceitos, através da pesquisa colaborativa, em uma palavra, uma disciplina consoladora, que mais que apontar os problemas na área do ensino de línguas, propõe a mudança, uma vez que se engaja na criticidade. (QI)

Vale a pena ressaltar que esses alunos já haviam tido um contato prévio com as teorias críticas durante a graduação ou pós-graduação na UFG e, alguns deles já pesquisavam o ensino crítico de línguas e eram alunos e orientandos da professora Rosane, que trabalha esse viés da formação. Isso nos leva a acreditar que provavelmente por esse motivo eles já tivessem uma noção mais clara sobre os temas que estão relacionados com a formação crítica de professores do que os outros participantes que não haviam tido contato com essas teorias.

Comparando as respostas do questionário inicial, da avaliação final e da sessão reflexiva, observamos que os professores afirmaram não se considerarem críticos mesmo após o curso e não perceberam grandes transformações no meio em que atuavam. No entanto, os dados apontam para algumas mudanças significativas no discurso desses professores. Margarida ressalta a importância dos estudos críticos para que ela despertasse sua tolerância



com os alunos e para que se tornasse mais aberta para escutá-los e entendê-los, o que, segundo ela se deve ao fato de ter se tornado mais humana:

Margarida: Eu achei que esse curso foi muito... contribuiu muito para minha formação profissional e também pessoal, porque eu acho que eu me tornei um pouco mais humana. Eu lembro quando eu comecei a ensinar, de dar má resposta pra aluno. Eu falava: Você não fez a tarefa?! Problema seu! “Professora, eu não fiz porque eu fui no médico.” Uai, problema seu! Sendo que eu também tenho problemas, né? [...] Então, eu acho também que nesse curso eu pude me conhecer um pouco mais, como eu já falei, me tornar mais humana. Pude conhecer minha prática. (SR)

Do mesmo modo, Anita chegou à conclusão de que deveria considerar a sala de aula como um lugar de contato com seres humanos que precisam ser tratados como tal:

Anita: Hoje vejo que, muitas vezes desperdicei tempo e força angustiada por um evento crítico que se tornou um problema de sala de aula. Um aluno que não pôde vir às aulas nesse ou naquele dia porque não tinha dinheiro para o passe do ônibus, um aluno negro (único negro da sala de aula da escola privada em que eu trabalhava) adotado por uma família branca e rica que enfrenta o sarcasmo de seus colegas, uma aluna com déficit de atenção que precisava fazer exercícios e provas especiais, mas que de especiais só tinham a nota, um aluno homossexual rejeitado e expulso de casa pelo pai militar... Todos esses foram fatos reais com que eu tive de conviver nesses quase dez anos de sala de aula, mas não sabia que a teoria podia me levar a planejar ações, a pesquisar minha própria sala de aula, e conseqüentemente, de assumir um compromisso, não somente com o meu trabalho, mas principalmente comigo, com minhas ideologias, com meus alunos que são seres humanos complexos vinte e quatro horas por dia e não somente alunos de espanhol. (AF)

Essas percepções são bastante relevantes, pois elas são uma constatação inicial de que a sala de aula é um lugar complexo e único, assim como o ser humano e que precisa ser entendida e analisada dentro dessa perspectiva. A construção dessa visão social, que considera a educação como uma prática a serviço de certos interesses humanos, incorpora a reflexão como um caminho no qual a instrução pode contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e digna. O respeito ao próximo, a solidariedade e o comprometimento com a educação, que são essenciais no ensino crítico, foram despertados nessas professoras. Dewey (1933 apud ZEICHNER e LISTON, 1996) aponta, como principais características dos professores reflexivos, a mente aberta, o senso de responsabilidade e a atitude de sempre examinar seus conceitos e crenças e os resultados de suas ações, o que ele chama de “wholeheartedness”.

O reconhecimento de que os alunos precisam ser tratados como seres humanos desperta essa característica nos professores, assim como fomenta a necessidade de estudo da



prática e ao planejamento de ações, levando a uma aproximação entre a teoria e a prática. Mateus (2009, p. 317) argumenta que “o conhecimento produzido nos contextos de práxis implica o desenvolvimento de quem conhece e, ao mesmo tempo, a transformação qualitativa daquilo que é conhecido”. Portanto, o professor deve se engajar à sua comunidade de prática para observar de perto os seus problemas, refletir sobre eles, pesquisar, reavaliar conceitos e práticas.

Natasha contesta a visão estereotipada de que a teoria foi feita para ser reproduzida na prática e se refere à pesquisa da própria prática como uma forma de emancipação e libertação dos professores:

Natasha: Chegou o momento de unirmos nossas forças (linguistas, antropólogos, e outros) e, como sugere Moita Lopes, criar uma LA “híbrida” e “mestiça” que vá ao cerne dos problemas sociais (a prática, o dia-a-dia, a realidade) para que então possamos compreendê-los e a partir daí propor mudanças. Mesmo que esse processo não passe pelo crivo da “verdade”, estamos propondo mudanças que podem minimizar sofrimentos e injustiças. Não dá mais para continuar com essas práticas que tanto cultuam a “verdade” em detrimento da justiça. A emancipação de professores, que é uma consequência da legitimação de seu papel de pesquisadores da própria prática é uma forma de libertá-los. Como aquele ser do “Mito da Caverna”, os professores se desvencilham dos grilhões do cientificismo e da submissão e encontram “a luz” na própria prática. (TC7)

A mudança pessoal foi algo bem recorrente nos dados. Os professores não se consideram críticos, pois acham que ainda não conseguiram aplicar os novos conhecimentos na prática e nem perceberam transformações significativas no ambiente de trabalho, mas, todos eles relataram algum tipo de mudança pessoal. Alguns despertaram certa consciência da opressão a que são submetidos, como nos evidenciam as falas de Margarida e Cauã.

Margarida: No entanto, como venho afirmando em textos, preciso me unir a outros professores, que sofrem como eu, e pesquisar, compartilhar, refletir: descrever, informar, confrontar e reconstruir, excluindo significados que causam angústia, façam mal aos outros, privilegiem ou oprimam. (TC7)

Cauã: Assim, se há poucos/as professores/as que se valem desses discursos para transgredir valores e conceitos impostos à sua prática, no sentido de compreender o ensino de línguas como uma oportunidade de descoberta e problematização da realidade, é porque a maioria deles/as foi condicionada a se calar frente a todas as formas de opressão vigentes em nossa sociedade. Por isso, os livros didáticos são tão utilizados, a ludicidade é tão vangloriada e a trivialização do ensino é tão evidente nos vários contextos de ensino de aprendizagem de línguas, em especial, de línguas estrangeiras/inglês. (TC6)



Observemos que a consciência da opressão conduz à análise de conceitos e, consequentemente, leva os professores à consciência discursiva crítica (FAIRCLOUGH,1992) como sugere a fala de Cauã. Esse professor tem consciência da impotência dos professores face às opressões sofridas por eles, mas, ele vislumbra possibilidades de mudanças nesse quadro e propõe a problematização como ponto de partida para lutar contra a opressão.

Os dados indicam que os professores traziam consigo diversas histórias únicas que os oprimiam e eliminavam qualquer perspectiva de mudança ou de leituras plurais dessas histórias. Vejamos algumas dessas “single stories” reproduzidas por eles:

Margarida: Professores de inglês são responsáveis pelo fracasso do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública brasileira. (AF)

Anita: Nunca parei para pensar, como Pennycook propôs aos professores com quem trabalhou, sobre a relevância do tópico para o meu aluno. Meu livro didático tinha de ser cumprido à risca no semestre. Eu até sabia problematizá-lo, mas não costumava fazê-lo porque, para mim, o material era a voz do nativo e o nativo era mais sábio que eu. (TC10)

Stephany: Sempre me incomodei quando ouvia que a prática dos professores de línguas é caracterizada pela incompetência linguística e teórica de todos nós, pela impossibilidade de ensinar inglês na escola pública, utilizando qualquer abordagem de ensino, e mais recentemente, pela impossibilidade de realizar ensino crítico na escola pública. Essas ideias são “single stories” porque muita gente acredita que elas são verdadeiras, inclusive os alunos. (AF)

Com o passar do tempo, essas histórias únicas foram sendo substituídas por um discurso de possibilidades:

Margarida: Lendo os textos indicados pela professora, aprendi, por exemplo, que eu, como professora de inglês não sou uma escrava e não devo me submeter ao capitalismo, que não sou responsável pelo fracasso do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, e que os alunos podem aprender inglês nesse ambiente de ensino, como afirmam Assis-Peterson e Cox. [...] Em contrapartida, construí novas e diferentes estórias, carregadas de possibilidades, que, agora, quero compartilhar. (AF)

De acordo com Contreras (2002), uma tentativa de desenvolver uma aprendizagem de qualidade depende da compreensão dos professores sobre o contexto material de aprendizagem de maneira a questioná-lo, o que significa “enfrentar e questionar as próprias bases das relações de poder das quais tradicionalmente depende a educação (GRUNDY, 1987



apud CONTRERAS 2002, p. 146). A problematização foi utilizada em todos os momentos das aulas e o seu efeito parece ter sido a desmistificação dessas histórias de fracasso na educação, através do desenvolvimento da consciência discursiva crítica. Os novos discursos de possibilidades trouxeram novo vigor para os professores. Essa força, somada à consciência crítica, proporciona também um maior engajamento político dos docentes, que passaram a ter uma postura mais ativa e de combate à opressão. Analisemos os exemplos:

Carmem: As aulas de LE não podem ignorar o fato de que os discursos são reproduzidos para perpetuar o preconceito contra as mulheres, aos afro-descendentes, às pessoas pobres em diversos contextos simbólicos na sociedade. É na aula de LE que o professor deve oportunizar os estudantes para que busquem conscientizar-se na busca, segundo Foucault de “novos esquemas de politização” que rompam com a violenta reprodução das desigualdades sociais. (TC 10)

Isabel: Penso que precisamos, por um lado, nos organizar e buscar mecanismos que valorizem a profissão docente; e por outro, criar estratégias de superação da cultura da acomodação, presente em grande número dos professores em atividade. Professores precisam deixar de ser “coitadinhos” para serem pessoas portadoras de conhecimento acadêmico, cultural, econômico, político e outros, que os preparem para atuar na diversidade. (TC10)

Dessa maneira, a reflexão “nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano” (CONTRERAS, 2002, p. 165)

Mateus (2009) aborda o aspecto político da produção do conhecimento, porém direciona o seu olhar mais para a formação do professor. Ela sugere que a pesquisa “forjada em práticas sócio-educacionais revolucionárias promove a transformação das identidades do professor, de suas práticas e dos processos de ensino-aprendizagem nos quais eles ocorrem” (MATEUS, 2009, p. 308). Para ela, uma agenda pautada na preocupação e no cuidado com o outro, na colaboração entre professores e na experiência de transformação da prática na prática pode contribuir para a produção de novas culturas, novas subjetividades e novos sentidos para o trabalho docente.

Nesse sentido, Cauã fala sobre a importância da reflexão para o autoconhecimento do professor, para que este se posicione de maneira clara para seus alunos e possa promover o ensino crítico. Ele acredita que ao assumirmos nossas identidades, nossas vozes terão mais força porque estaremos falando de algo vivenciado por nós e não apenas retratado.



Cauã: E eu acho que pra ir pra sala de aula, e isso é uma reflexão agora, que não dá pra eu ir pra sala de aula, me colocar numa formação crítica, ou mesmo me aventurar no ensino crítico sem me conhecer, sem saber de que lugar que eu tô falando. [...] E eu acho que eu também, da minha posição, como dizem as teóricas feministas, de sexualidade desviante, né? Como professor de inglês, (pausa) **homossexual** (ênfase do locutor) essa é a primeira vez que eu tô falando heim! É a primeira vez que eu falo isso. Então, eu acho que eu, ao tomar essa identidade e ver que é desse lugar que eu tô falando, eu acho que a minha voz ela tem mais amplitude. Eu acho que ela luta por essa descolonização do saber, porque o que a gente tem como referência? Não é o homem branco e heterossexual? Porque o homossexual é sempre aquele que todo mundo passa a mão, é relacionado a discursos de promiscuidade. E aqui eu acho que eu assumindo essa identidade como professor, eu estou falando: “Poxa, eu como professor, subalterno, homossexual posso falar, né. E eu tenho voz pra isso e é essa autoridade que eu vou utilizar.” (SR)

A assunção de identidades, nessa perspectiva, é também uma forma de “empoderamento” do professor, que se sente mais seguro e legitimado para exprimir a sua voz. Fabiano também destaca o contato com as teorias críticas, a reflexão e a problematização como instrumentos que lhe possibilitaram não apenas uma compreensão maior sobre si mesmo, mas também um fortalecimento e uma atitude mais firme e questionadora em sala de aula:

Fabiano: O Cauã... eu acabei me identificando muito quando ele falou da questão da homossexualidade. E pra mim, com relação a isso, é muito tabu pelo contexto que eu vivo. Então a minha vida toda assim, “Ah, o Fabiano é um modelo, ah, o Fabiano é o professor da UEG, ah, o Fabiano... pior de tudo, o Fabiano é evangélico [...]”. E assim, esse curso me deu mais “empowerment”. Assim, eu sinto, nesse sentido, não como uma solução psicológica, pra isso eu preciso de um psicólogo mesmo, né? Mas, assim, pra mim o principal porque isso me fortaleceu: descobrir quem eu sou porque eu já tenho consciência do que eu sou. Agora, nas minhas práticas, como que isso se dá. Então, essas relações, elas passaram a mudar. E as pessoas, eu ouço discursos assim: “Fabiano, você tá mudado.” [...] Eu acho que esses respaldos aqui são importantíssimos no sentido de, porque, quantas vezes eu calei a boca, por exemplo, em sala de aula, quando eu falava uma palavra pronunciada, e às vezes a entonação da gente fica um pouco, assim, digamos assim mais afeminada com a palavra e o aluno do ensino médio pegava e repetia aquilo fazendo gozação pra mim, sabe? E isso me doía por dentro e [...] fingia que eu não ouvia. Quantas vezes eu fiz isso? E, de hoje em diante, eu não faço isso mais, eu paro e problematizo.



Brenda enfrenta tabus semelhantes aos que Fabiano enfrentava. Ela vivia um conflito interno muito grande por causa de sua identidade como mulher pacificadora que a impedia de ser uma professora de pulso, que soubesse lidar com situações conflituosas em sala. Vejamos:

Brenda: Tem hora que dá vontade de analisar eu mesma, assim, a professora. Como eu tô lidando com essa coisa de ser crítica. Porque pra mim o tempo todo em minha vida eu tive que ser a pacificadora, não apenas pela minha... é não sei se pela minha personalidade não, mas pela minha criação. Não, você tem que evitar briga, você não pode brigar, não, você tem que ser sempre da paz, dá a outra face então eu sempre fui a pacificadora, na família, na escola, em qualquer lugar, na universidade. [...] Eu fui criada sempre assim, eu era a mais velha e mulher, então eu tinha que quebrar a maioria dos tabus e eu não conseguia, na maioria das vezes eu não conseguia. Então eu ia passando, né por tudo isso. [...] Não sei até que ponto influenciada pela minha história [...]. Tem um momento que passa um aluno de outra sala em frente à minha sala e [...]. Ele vira pra menina que é loira e diz: “fulana você aqui, inglês para todos?”. [...] Gente, todo mundo riu e eu ri junto [...] E tipo assim, nessa hora, assim a questão da dificuldade de lidar com esses temas porque eu tenho dificuldade de enfrentar as pessoas. (SR)

Esse conflito de Brenda parece não ter sido completamente resolvido, pois, apesar de já ter consciência de que ela precisa assumir um papel mais firme em sala, ela ainda não conseguiu se libertar dos tabus impressos em seu inconsciente. Pennycook (1998, p.40-41) declara que “... as subjetividades são construídas e assumidas em discursos concorrentes e neles posicionam-se, elas constituem, portanto, espaços múltiplos e contraditórios. Nesse sentido, Brenda não consegue separar a sua identidade de mulher da identidade de professora. Essa “interpelação contraditória” (FAIRCLOUGH, 1992), de certa maneira, impede que ela trabalhe o ensino crítico em suas aulas. Ao contrário de Cauã e Fabiano, ela ainda não se sente fortalecida para assumir a identidade tão desejada de professora problematizadora.

Com relação à língua, podemos dizer que as reflexões fizeram com que os professores passassem a enxergá-la sob um ângulo mais pragmático, pois eles agora a percebem como prática social, como uma forma de agir e representar o mundo (FAIRCLOUGH, 1992). Essa nova visão faz com que os professores se tornem mais responsáveis pela maneira pela qual eles lidam com a linguagem em sala de aula, pois isso pode ser determinante para a perpetuação ou transformação da opressão. Observemos as falas dos professores:

Thalia: Língua era uma coisa totalmente separada de vivência, de sociedade. Então, pra mim era uma coisa muito fechada o conceito de língua, muito tradicional. Hoje eu vejo



língua como prática social, né? Como forma de expressão na sociedade. Como forma de realização do indivíduo no mundo em que ele vive. Hoje eu mudei, inclusive a minha concepção de língua por causa disso. (SR)

Fabiano: Tenho percebido que ao inserir nuances reflexivo-críticas em minha aula de inglês, com a mudança de foco das discussões promovidas, que antes se concentravam na metalinguagem, e agora lidam com questões sociais e culturais da própria sociedade e a representação dos alunos sobre tais fatos, tenho propiciado maior grau de habilidade de expressão oral aos meus discentes. Porque, ao focarem sobre a própria discussão, a estrutura da língua não é evidenciada exclusivamente. Então, eles tentam e, conseqüentemente, desenvolvem a habilidade e aprendem mais. (TC5)

Interessante notarmos que o uso da língua como prática social (FAIRCLOUGH, 1992) foi um fato determinante para que os alunos de Fabiano pudessem desenvolver melhor a expressão oral. Através da aplicação desse aspecto discursivo enfocado no curso, o professor pode observar melhorias na competência lingüística dos alunos, o que nos leva a crer que o ensino crítico não é algo que se faz em detrimento do ensino da língua como advogam alguns linguistas.

6. Considerações finais

Objetivamos, com esse estudo, analisar o processo de reflexão crítica dos professores e as mudanças ocorridas em suas práticas em função da reflexão, da problematização e do contato com as teorias críticas. Os dados apontaram para o desenvolvimento do lado humano do professor; para o desenvolvimento de sua consciência crítica e para a desconstrução de histórias únicas; para o engajamento político; e para a promoção de um conceito pragmático de língua.

Os professores parecem não estar mais tão frustrados com a educação como no início do curso. O discurso de que nada pode ser feito para mudar a realidade da educação no Brasil foi substituído por um discurso de possibilidades. Nesse sentido eu diria que a mudança já é bastante significativa, pois o simples fato de vislumbrarmos um futuro melhor para a educação já é uma injeção de ânimo nas veias dos professores que, por sua vez, se sentem mais seguros e curiosos para investigar de que maneira essas possibilidades podem se concretizar. Retomando Paulo Freire (2009), a “curiosidade ingênua”, e eu acrescentaria a curiosidade adormecida, tornou-se “curiosidade epistemológica” para esses professores.



O estudo possibilitou também a construção de novas identidades, mais firmes e fortes, propiciando o empoderamento dos professores, através do desafio do conhecimento científico tradicional e do questionamento de verdades naturalizadas. Esse questionamento possibilitou, além de mudanças pessoais, mudanças na prática docente. Os professores passaram a problematizar suas práticas e os conflitos de sala de aula, passaram a respeitar os alunos dentro de suas particularidades individuais e a promover um ensino mais crítico e humano.

Referências

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=g907968215~db=all>>.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992]. p.89-131.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. Tradução de Sandra Regina Netz. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367- 388.

HUMBOLDT, W. K. V - *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Tradução de Ana Agud. Barcelona: Anthropos, 1990. Tradução de Ana Agud.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009. p. 307-328. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009_1/14-Elaine%20Mateus.pdf>.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.



PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. (Disponível na Plataforma Moodle)

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: implicações para o desenvolvimento profissional de professores de inglês da escola pública. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 5., 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: GEV, 2003. p. 45-56.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: _____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

SMYTH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 83-104.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. P. Understanding reflective teaching. In: _____. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-50.