



FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA DE EDUCADORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONVERSAS COLABORATIVAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Solange Maria de Barros (UNEMAT)*
Veralucia Guimarães e Souza (SEDUC/IFMT)**

RESUMO: Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa sobre formação reflexivo-crítica, envolvendo três professoras de língua inglesa, de escola pública. Inicialmente, discutimos os conceitos de formação reflexivo-crítica. Ademais, alguns aportes teóricos concernentes à Gramática Sistemico-Funcional (GSF) e à Análise Crítica do Discurso (ACD) são utilizados para subsidiar a análise das conversas colaborativas empreendidas pelas professoras. Ao final, algumas considerações acerca da formação reflexivo-crítica são retomadas como sugestões para educadores de língua estrangeira em cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, língua estrangeira, formação reflexivo-crítica

CRITICAL-REFLECTIVE EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS: COLLABORATIVE CONVERSATIONS IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT: In this article we present the results of a research about critical reflective education of three foreign language teachers from public school. In the beginning we talked about critical reflective education concepts. Moreover, we used some theoretical background of Systemic Functional Grammar (SFG) and Critical Discourse Analysis (CDA) for analyzing the discursive-linguistics aspects of the data, with some critical reflections about the collaborative conversations undertaken by the teachers. At the end of the article, some considerations about critical reflective education are retaken as some suggestions for foreign language educators during continuing education.

KEYWORDS: continuing education, foreign language, critical reflective education



Introdução

Discussões a propósito do tema Formação de Professores vêm sendo, amplamente, debatidas desde a década de 90. Pesquisadores internacionais como Clair (1998) e Bailey et al. (1998) têm asseverado que conversas colaborativas com seus pares facilitam sua reflexão porque, ao negociar os sentidos com os outros, avaliamos e reconfiguramos nossa compreensão acerca da teoria e prática. A parceria entre professores pode ajudar-nos a entender os velhos modos de pensar ensino, aprendizagem e mudança.

No Brasil, alguns estudiosos têm debatido questões atinentes à formação reflexiva e crítica do professor de língua estrangeira (WALLACE, 1991; PENNYCOOK, 1998; COX e ASSIS-PETERSON, 1999, 2002; GIMENEZ, 2005a; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2002; MOITA LOPES, 2005; PESSOA, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; PAPA, 2005; BARROS, 2010). Na visão desses pesquisadores, os professores devem refletir, criticamente, sobre sua prática e relatar suas experiências como meio de perceber as tensões e as consequências de suas estratégias pedagógicas. Contudo, não basta apenas perceber as falhas que existem em uma prática pedagógica, sem transformá-la. Se assim fosse, estaríamos contribuindo para manter as desigualdades e as injustiças sociais que permeiam as sociedades modernas.

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa sobre formação reflexivo-crítica, envolvendo a participação de três professoras de língua inglesa, de escola pública. O objetivo é mostrar como conversas colaborativas contribuem para a formação crítica de professores, uma vez que passam a refletir sobre sua própria prática pedagógica, aí incluídas dificuldades inerentes às condições de trabalho do professor, associadas a questões políticas, sociais e metodológicas.

Inicialmente, discutimos os conceitos de formação reflexivo-crítica. Alguns aportes teóricos concernentes à Gramática Sistemico-Funcional (GSF) e à Análise Crítica do Discurso (ACD) são utilizados para a avaliação das conversas colaborativas empreendidas pelas professoras. Num segundo momento, apresentamos breves considerações no tocante à formação reflexivo-crítica, traduzidas em sugestões para educadores de língua estrangeira em cursos de formação continuada.

1. O professor de língua estrangeira e a formação reflexivo-crítica

O discurso educacional, por muito tempo, apresentou o professor como mero aplicador de técnicas e métodos de ensino. Raramente era mostrado como profissional comprometido com a prática reflexiva - movimento reflexivo - e com as mudanças sociais - a pedagogia crítica.



O termo reflexão, apesar de ter emergido nas discussões teóricas das pesquisas realizadas na área de formação de professores, principalmente a partir da década de 90, foi introduzido na literatura de formação de professores na década de 30 por Dewey, (1933, apud PESSOA, 2002). Dewey definiu reflexão como o exame ativo, voluntário, persistente e rigoroso de nossas crenças e ações, à luz dos fundamentos que a sustentam e das consequências a que direcionam. Ao conceituar reflexão, Dewey aponta para uma posição de construção de conhecimento que, ao mesmo tempo em que depende da fundamentação teórica, está acoplada à vontade, à atitude de questionamento e à pessoa.

Ainda na trilha de Dewey, há três atitudes fundamentais para a ação reflexiva. De início, a abertura de espírito, que é o desejo ativo de dar atenção às alternativas possíveis, de aceitar os pontos positivos e negativos das perspectivas e de reconhecer a possibilidade de erro mesmo nas mais arraigadas crenças. Em seguida, pela responsabilidade, ou seja, o exame cuidadoso das consequências de uma ação. Isso implica não apenas saber se o que o professor faz funciona, mas como funciona, por quê e para quem. O tripé se encerra com a sinceridade: os professores sinceros regularmente examinam suas crenças e o resultado de suas ações, tratando todas as situações com a atitude de quem poderá aprender e apreender algo novo.

Alguns pesquisadores, como Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992), García (1992) e Perez Gómez (1992) ancoram seus estudos nas concepções teóricas do movimento reflexivo e na pedagogia crítica de Freire (1987) para expandir seus estudos acerca da formação de professores, na perspectiva da prática reflexiva, denominada reflexivo-crítica. Essa teoria, além de direcionar para uma formação que promova a liberdade dos oprimidos, aponta que esse caminho só é possível se houver reflexão. Assim, acredita-se que só há transformação se houver reflexão.

No Brasil, um grande colaborador dos estudos da pedagogia crítica é Paulo Freire, cuja ação se dirige para a emancipação e transformação dos sujeitos. Aos olhos de Freire (1997), "a escola é o lugar da política", ou seja, professores e alunos devem ter consciência crítica, canalizada para a transformação da sociedade (FREIRE, 1997, p. 78).

Desse modo, é possível o diálogo entre o modelo reflexivo e a teoria crítica para a formação do professor. Enquanto o modelo reflexivo se preocupa com a mudança e (ou) transformação da prática pedagógica em sala de aula, a teoria crítica se ocupa da formação política do professor. O intento é levá-lo a compreender as forças hegemônicas que procuram neutralizar as práticas discursivas que contribuem com o aumento das desigualdades sociais.

¹ Ver Cox e Assis-Peterson (1999) para breve histórico do nascimento da pedagogia crítica no Brasil, com suas raízes no trabalho de Paulo Freire.



O que se tem presenciado nos encontros de formação de professor, nas últimas décadas, são trabalhos desenvolvidos por vários pesquisadores, cujo enfoque está na formação reflexiva. A preocupação está em refletir para mudar a prática pedagógica. Não há ênfase no papel do professor como agente político, capaz de levar seus alunos a uma reflexão sobre as ideologias de ensino e aprendizagem comprometidas com a transformação social. Mesmo as pesquisas que se intitulam reflexivo-críticas concebem crítica, também, apenas no âmbito do fazer pedagógico, não levando em conta a formação política do professor.

Pesquisas realizadas por professores de língua estrangeira (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; GIMENEZ, 2002; MATEUS, 2002; MAGALHÃES, 2002; LIBERALI e ZYNGIER, 2003; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; LIBERALI, 2004; OLIVEIRA, 2006) revelam que a formação perpassa pela pesquisa colaborativa, na formação contínua e edificada na prática reflexivo-crítica. Essas pesquisas enfeixam dois modelos de ver a formação de professores: primeiro a construção consciente da prática com base no mapear, informar, contestar, avaliar e agir (FREIRE, 1987; BARTLETT, 1990). Some-se a ela o modelo de Wallace (1991), que apresenta a formação reflexiva de educação e o desenvolvimento profissional assentados em dois estágios: o pré-treinamento, isto é, a formação pré-serviço, e o conhecimento recebido - o conhecimento experiencial e o ciclo reflexivo.

O modelo de Wallace (1991) enfatiza o fato de as pessoas sempre trazerem consigo um conhecimento prévio, principalmente quando o assunto é formação de professor. Já o modelo de Bartlett (1990), baseado em Smyth (1987), entreabre uma discussão sobre o ensino reflexivo-crítico como forma de construir conscientemente uma prática de ensino.

Nessa mesma esteira, pesquisadores como Magalhães (2002), Liberali (2004), Oliveira (2006), entre outros, acreditam que, nas sessões reflexivas, as práticas discursivas da sala de aula são tematizadas, e o discurso em torno dessas práticas é problematizado. A problematização é entendida, aqui, como o apontamento do que, de fato, ocorre na sala de aula para que, juntos, professores e pesquisadores possam buscar novas ações.

Nas sessões reflexivas, é dada a oportunidade de os professores explicitarem, problematizarem e modificarem as formas como compreendem suas práticas, seus alunos, a si mesmos e aos colegas. Portanto, colaborar não significa apagar conflitos, mas explorá-los num processo de diálogo, em que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação. Não é necessário haver uma simetria de conhecimento, nem que eles pensem do mesmo jeito ou tenham os mesmos valores.

O estudo apresentado, em dois momentos, por Cox e Assis-Peterson (2005) e Assis-Peterson e Cox (2007) evidenciou que o professor de língua estrangeira deve ir além da reflexão de suas ações, de forma que contribua para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira menos



alienada, sem sobrepor os valores culturais e sem conceber o ensino de língua estrangeira como algo natural.

Papa (2005) e Barros (2010) também discutem a importância de o professor conhecer bem o contexto social em que está inserido. Conforme a autora, o professor não pode entender sua atividade educacional como alijada das práticas institucionais desiguais e de formas de consciência que denominam contextos fora da escola: o modo como a produção, a distribuição e o consumo são reorganizados e controlados.

Souza (2007, p. 35), ao reportar sobre conversas colaborativas, aponta possíveis caminhos para ajudar professores em formação continuada, a perceber a importância de uma formação crítica que vá além da reformulação de práticas pedagógicas. A autora entende conversas colaborativas como momento reflexivo em que professores compartilham suas ansiedades, suas experiências, suas crenças e conhecimentos mediante a leitura prévia de um texto relacionado com tópicos educacionais, questões políticas, sociais e metodológicas, concernentes ao ensino e à aprendizagem, bem como às condições de trabalho nas escolas.

A seguir, descortinamos as contribuições teóricas da GSF e ACD, dado que contribuíram para a análise das conversas colaborativas empreendidas pelas professoras.

2. Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e Análise Crítica do Discurso (ACD)

Fairclough (2003, p.3) define linguagem como "parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos de vida social". Em adendo, apresenta-nos a importância da língua para retratar o social; ao mesmo tempo em que nos esclarece como o social constitui a língua, sendo a linguagem, portanto, um dos pontos de partida para fazer pesquisa social

Conforme o autor, não é possível compreender os efeitos sociais de discurso sem olhar bem de perto o que acontece quando as pessoas falam ou escrevem. Dessa forma, todo falante faz uso de textos orais, escritos, visuais e (ou) multimodais para agir e interagir no curso de eventos sociais. Fairclough (2003, p. 5) articula as macrofunções de Halliday (1994, 2004) (ideacional, representacional, textual) aos conceitos de gênero, discurso e estilo, atrelados a três principais tipos de significado: acional, representacional e identificacional. A operacionalização desses três significados - acional, representacional e identificacional - atua simultaneamente em todo enunciado e alimenta a noção de multifuncionalidade presente na Linguística Sistêmico-Funcional.

Com base nos estudos de Halliday (1994, 2004) e Van Leeuwen (1997), Fairclough (2003, p.141) discute a representação dos processos,



participantes e circunstâncias que constituem os componentes da metafunção ideacional.

O sistema de transitividade, representado na metafunção ideacional, enseja a identificação de ações e eventos que são expressos em discursos, os quais mostram determinada realidade social. Essa identificação é possível devido aos processos, aos participantes e às circunstâncias. Os processos são representados pelos grupos verbais; os participantes, pelos grupos nominais - às vezes, um participante pode não ser explicitamente mencionado, mas é compreendido porque a desinênci verbal número-pessoa, em português, marca sua presença; as circunstâncias são representadas pelos grupos adverbiais e sintagmas preposicionais.

Processos materiais são os processos do fazer (transitivos) e do acontecer (intransitivos), os quais encartam as ações físicas que retratam o mundo externo do falante. A significação fundamental é que alguém ou algo faz alguma coisa. De acordo com Halliday (2004, p.183), os processos materiais podem ter, como participantes, ator, meta, escopo, beneficiário (recebedor ou cliente) e atributo. O executor desse tipo de processo é chamado de ator, um participante inerente a ambos os tipos de orações materiais, transitivas ou intransitivas.

Os processos mentais se referem às ações do mundo interior de nossa consciência, representando os processos do pensar, do gostar, do querer e do ver, entre outros. O processo mental tem como executor um experienciador, sempre um humano, objeto ou animal personificado, dotado com consciência, que sente, pensa, deseja ou percebe. O outro participante do processo mental é o fenômeno, aquilo que é sentido, pensado, desejado.

Os processos relacionais sinalizam a existência do relacionamento entre os participantes e são usados para caracterizar ou identificar as entidades. Há dois tipos de processos relacionais: atributivo e identificativo. O processo relacional atributivo classifica as entidades a partir de outras (A é membro da classe X). Esse tipo de processo associa sempre dois participantes: o portador - a entidade que carrega uma qualidade - e o atributo - a entidade que caracteriza o portador.

Os processos verbais são os verbos do dizer, os quais estão na fronteira entre os processos mentais e materiais, uma vez que dizer envolve uma ação física que reflete uma operação mental (THOMPSON, 2004, p. 100). Quatro são os participantes: o dizente, que realiza a ação; o receptor, para quem a mensagem é direcionada; o alvo, entidade que é atingida pelo processo; e a verbiagem, mensagem propriamente dita, que pode ser o conteúdo do que é dito, muitas vezes representada por uma oração projetada que completa o sentido do processo verbal (EGGINS, 2004, p. 236).

2 Tradução das autoras. Cf com o original: "[...] language is an irreducible part of social life, dialectally interconnected with other elements of social life" [...] (2003).



Os processos existenciais representam que algo existe ou acontece. Encontram-se na fronteira entre os processos relacionais e os materiais, geralmente são realizados pelos processos haver, existir e ter em língua portuguesa. Há somente um participante, o Existente.

Neste estudo utilizaremos o sistema de transitividade para a análise das conversas colaborativas, através da metafunção ideacional, possibilitando uma compreensão das ações das professoras. A ACD contribuirá para uma visão mais ampla do contexto social, ajudando-nos a perceber como as escolhas linguísticas, produzidas em um contexto microssocial, sofrem intervenções do contexto macrossocial.

3. Pesquisa colaborativa: conhecendo as professoras de inglês

A pesquisa colaborativa tem sido utilizada por vários pesquisadores - Bailey (2001), Liberali (2004), Gimenez (2002), Magalhães (2004), Vieira-Abrahão (2002), Kfourri-Kaneoya (2004), Horikawa (2004) e Pessoa (2005) -, na área de formação de professor de língua estrangeira.

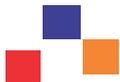
O uso do termo colaboração (Zeichner, 1993 apud PIMENTA, 2005), inserido em alguns estudos, ocorre porque caracteriza um tipo de pesquisa em que sempre há alguém colaborando com o outro. Geralmente há um docente universitário ajudando outros docentes das escolas a transformar sua prática institucional e suas ações em sala de aula.

Pimenta (2005) a denominou pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois os sujeitos da pesquisa se reúnem com o objetivo de discutir o papel do professor, refletindo sobre ele e sobre sua prática em sala de aula, a fim de partilhar conhecimento e propor mudanças.

A pesquisa crítico-colaborativa está fundada na teoria crítica, que concebe a linguagem como prática social imbricada de ideologia e poder. O papel do pesquisador é colaborar com os outros, ajudá-los a se situar em um contexto teórico mais amplo e, assim, possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vista a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

Para Kincheloe (1997), "a pesquisa colaborativa crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática - ela existe para melhorar a prática" (KINCHELOE, 1997 apud PIMENTA, 2005, p. 15). Os pesquisadores críticos tentam descobrir os aspectos da ordem social que dominam as práticas sociais com objetivos emancipatórios.

A pesquisa colaborativa crítica apresenta uma metodologia que ajuda os professores a reconfigurar sua prática docente, alicerçada na percepção dos pontos fracos do ensino que precisam melhorar, inserindo os aspectos sociais e políticos que travam o desenvolvimento de alunos e professores como agentes reflexivos e críticos.



Neste estudo, as professoras tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre temas inerentes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, na escola pública. As conversas eram gravadas em áudio e variavam entre uma hora e meia e duas horas. Durante o período de estudo, as professoras escolhiam, previamente, textos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, para serem lidos e debatidos, por meio de conversas colaborativas. Dentre os vários textos debatidos, dois foram selecionados para análise de dados. Aqui exibimos apenas alguns excertos que patenteiam as reflexões no decorrer das conversas colaborativas com as docentes, no grupo de estudo.

As três professoras, participantes desta pesquisa, são formadas em Letras (inglês-português) e especialistas em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Flávia, de longa data, trabalha com língua inglesa em escolas particulares e em cursos livres de idiomas. Na escola pública, está há dez anos. Diz-se muito satisfeita em atuar na rede pública de ensino, mostra-se realista, faz aquilo que é possível e em que acredita. Acha que o ensino de inglês na escola pública deve ir além do ensino de língua, ou seja, deve fazer as crianças acreditarem que podem sonhar e criar expectativas de um futuro melhor.

A professora Lúcia já trabalhou em várias escolas particulares, com língua portuguesa e inglesa. Atualmente atua com língua inglesa em uma escola estadual. Diz gostar da docência na escola pública, em razão da autonomia que possui quanto ao conteúdo. Mostra-se bem-envolvida nos trabalhos em grupo, preocupada com a eficácia de sua prática pedagógica.

Fernanda é professora da rede pública do Estado de Mato Grosso, desde maio de 1986. Já trabalhou em cursos livres de idiomas. Atualmente é professora somente da rede pública de ensino, ministrando aulas de língua inglesa para o ensino médio. Gosta de atuar na rede pública pela liberdade de poder escolher a abordagem de ensino e o conteúdo.

4. Conversas colaborativas: algumas reflexões críticas

Um dos principais pontos que emergiu durante as conversas colaborativas e que, de certa maneira, incomodou as professoras de língua inglesa foi a questão da formação do professor, bem assim o descaso referente à importância da disciplina no currículo brasileiro. As professoras relataram sobre a qualificação de alguns professores que ministram aulas de inglês, que, no entanto, não têm o domínio linguístico-comunicativo do idioma.

3 O nome da Escola e das participantes da pesquisa é fictício.



No excerto apresentado, a seguir, a professora Flávia se reporta a professores que chegam à escola para ensinar Inglês, mas acabam deixando a escola.

Excerto 1

Flávia: [...] nossa, já por duas vezes, ((incomp.)) já duas vezes que veio trabalhar conosco, nós não deixamos, e agora nós colocamos mais uma regra, aí, quando forem contratar as pessoas, a primeira coisa é fazer uma entrevista conosco no idioma, se não sabe, ele não fica aqui.

Flávia: [...] aí, veja só, não queria dar aula e, ah! Mas, [...] não fala gato em inglês, que que é isso...de jeito nenhum [...]

(Grupo de Estudo, em 28-08-2006)

A fala da professora está repleta de orações que delineiam o polo negativo, as quais reforçam sua indignação quanto à contratação de professores que não têm condições de ministrar aula de inglês na escola. É uma voz marcada por processos mentais não sabe, veja, não queria, que retratam o mundo interior. As escolhas lexicais, como regra, de jeito nenhum, não deixamos, evidenciam o poder que possuem as professoras por estar há mais tempo no ensino e possuir uma formação mais crítica das necessidades dos alunos. Percebe-se que as professoras demonstram ter uma formação mais crítica, pois sabem da necessidade de ter colegas que contribuam para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos.

Conforme resultados da pesquisa de Cox & Assis-Peterson (2002), há professores de língua inglesa que são professores, e outros que estão professores, isto é, não são habilitados ou pouco, ou quase nada, sabem a respeito das abordagens de ensinar/aprender o idioma inglês.

Essa situação agrava o status desprestigiado do inglês na escola pública. Tal constatação também foi pontuada no estudo realizado por Santos (2005, p.87):

o ensino de língua inglesa na escola pública do Estado de Mato Grosso não funciona porque os contextos institucionais e governamentais não oferecem condições para que o ensino/aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Conforme Santos, os professores de sua pesquisa declararam que "se sentem abandonados".

No excerto apresentado a seguir, Lúcia revela sua angústia ao ter de ensinar um conteúdo mais complexo para os alunos.



Excerto 2

Lúcia: [...] eu tenho que ficar refletindo como que vou introduzir isso, o que é significativo? O que é significativo pra eles e tá incorporando essas estruturas pra eles. Essa é a minha grande dificuldade, ((...)) ainda mais quando essa estrutura são complexas, nível 2, Eu sinto dificuldade nessa parte. A gente tentar trabalhar em uma abordagem mais comunicativa das estruturas. Tem certas estruturas que eu fico refletindo muito tentando, imaginando para criar um contexto ideal [...]

(Grupo de Estudo, em 06-09-2006)

Lúcia usa alto nível de modulação tenho que, sinalizando obrigação de ser professora, de refletir sobre o que se ensina e como tornar esse conteúdo significativo para o aluno que está em um contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Usa processos mentais refletindo, tentando, imaginando para evidenciar as ações que ficam no plano do pensamento, das ideias, pois criar um contexto ideal para o ensino de estruturas complexas, por mais que se esforce, dificilmente conseguirá. Ao dizer a gente tenta trabalhar, Lúcia procura se esforçar para revelar a funcionalidade da língua estrangeira e torná-la instrumento de comunicação.

Em outro momento, quando as professoras ao discutem qual seria o professor ideal para o contexto de ensino da escola pública, Lúcia faz a seguinte intervenção:

Excerto 3

Lúcia: [...] eu vejo assim, a questão da criticidade, seria o professor ideal, aqueles que estão buscando conhecimento da sua área, de outras áreas, também conhecimento da sua vida, da sua comunidade, de esta acompanhando leitura, jornal, internet, por quê? Por que eu acho assim a educação não se dá só aqui no livro, ela extrapola, mas o que, que acontece com a gente? A gente fica somente aqui [...]

(Grupo de Estudo em 20-09-2006)

Lúcia usa processos mentais vejo, acho para desvelar os eventos do mundo interior, sinalizando para uma reflexão em que emerge o contexto sócioeconômico macro, em que as professoras estão inseridas. Ministrando aula não é só abrir um livro e recontar o que está nele, mas perceber o contexto macro que afeta os dizeres que circulam na e fora da sala de aula. E o professor, infelizmente, por vários motivos, como diz



Lúcia ao usar a circunstância de lugar aqui, fica aqui, entrando e saindo de uma sala para outra, reproduzindo o que está no livro didático, não avança. Ela enfatiza o uso do vocábulo criticidade, articulado com o verbo modalizador seria, para evidenciar a sua crença acerca da qualidade necessária à formação docente, ou seja, a de ser crítico.

Lúcia também chama a atenção para o papel do professor de não ensinar tão só o conteúdo, uma vez que as atitudes são completamente ideológicas e fomentam essa formação para os alunos.

Excerto 4

Lúcia: [...] você não ensina somente quando tá passando conteúdo, sua relação com o aluno, você tá educando ele também. Então você está educando ele a aceitar determinadas coisas dentro da comunidade dele ou não. [...] A sua ideologia que você vai implantando dentro daquilo que você der ali, e do que ele tá aprendendo também, daquilo que ele traz de casa, daquilo que o pai dele fez ele acreditar e daquilo que você traz e que ele acredita também. Então, às vezes, nós, professores, temos uma grande responsabilidade enquanto formação de cidadãos e de transformadores também [...]

(Grupo de Estudo em 27-09-2006)

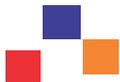
Essa professora revela a importância que tem o professor e a família na formação e na transformação dos alunos. Usa o processo material ensinar, no polo negativo, marcando não ser essa a ação principal do professor, mas a relação diária com o aluno em que o profissional evidencia suas crenças, atitudes, ideologias que contribuem para a construção da cidadania. Ela usa o processo material abstrato aceitar, que evidencia essa relação assimétrica de poder presente em sala de aula, em que o professor, como detentor do conhecimento, consegue convencer o aluno a aceitar ou a rejeitar determinadas ações dentro do contexto social em que ele vive.

No excerto seguinte, a professora Fernanda traz uma discussão que perpassa os contextos de ensino de língua inglesa no Brasil, a qual propõe um ensino que valorize a cultura local.

Excerto 5

Flávia: [...] o ensino da língua está marcado pelos valores do capitalismo.

Fernanda: Estamos muito marcados na escola, como podemos trabalhar com a língua de uma maneira crítica que pos-



sa criar valores em nossos alunos sem ser valores de absorção total. Não, diferenciar que eu gosto da língua inglesa porque é mais bonita, ou uso tênis da nike porque o Ronaldinho usa [...]

(Grupo de Estudo em 27-09-2006)

A professora usa o processo relacional atributivo intensivo estamos, articulado ao atributo marcados, para revelar a crença que circula nas escolas públicas. O professor de língua inglesa contribui para o aumento do consumo e pela valorização dos produtos importados, principalmente dos americanos. É como se os professores estivessem a serviço da ideologia de consumo do capitalismo.

Fernanda se vale também de verbos modalizadores podemos e possa, os quais indicam possibilidade. Propõe uma reflexão acerca de um ensino de língua que contribua para que os alunos percebam as forças hegemônicas que há por trás da imposição curricular para o ensino de inglês. Ela recorre à expressão absorção total para revelar que, muitas vezes, os alunos não possuem identidade própria, usam o que os famosos ou mais ricos ditam como moda, consumindo o produto veiculado na mídia.

No excerto ilustrado a seguir, Fernanda alude sobre o ensino de língua estrangeira cujo contexto de uso é quase sempre forjado.

Excerto 6

Fernanda: [...] Qualquer um curso de idioma livre, entpra dar aula, é tudo forjado, os contextos são todos forçados, você pensa em alcançar o máximo, mas você nunca tem um contexto real [...]

(Grupo de Estudo em 04-10-2006)

Fernanda lança mão de processos relacionais atributivos intensivos é, são para conferir os atributos forjado e forçados ao contexto de ensino da língua inglesa. A ideologia presente nesse discurso retrata a necessidade de ter um contexto em que os aprendizes possam usar a língua e perceber a importância dessa aprendizagem. É como se faltasse o essencial para o ensino da língua estrangeira: saber se o aluno consegue ou não falar a língua.

Na fala da professora Flávia aflora outra questão discutida na literatura concernente ao ensino de língua estrangeira, ou seja, o conhecimento de mundo, da cultura etc.



Excerto 7

Flávia: [...] por que vamos pensar no mundo hoje, em tudo que a gente discutiu aqui, que leitura eles tem de mundo, então como que você vai pedir a eles praticarem, NE, alguma coisa sobre determinado assunto, se eles não têm isso enquanto leitura de mundo, você vai falar sobre obras de arte, se eles não têm isso [...]

(Grupo de Estudo em 04-10-2006)

Na visão da professora, o conhecimento cultural é importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitas vezes os livros, notadamente os importados, põem à mostra aspectos culturais que não fazem parte da vida cotidiana dos alunos, e isso interfere negativamente na aprendizagem. Para reforçar a necessidade de os alunos conhecerem acerca do assunto que vão aprender a falar na língua-alvo, Flávia usa processo relacional atributivo possessivo no polo negativo não tem, por duas vezes, repetindo o atributo isso. Este pode soar pejorativamente, pois tal atributo, na condição de referente, alude à locução leitura de mundo.

Flávia assegura, ainda, que a aprendizagem é instrumento de mudança em sala de aula.

Excerto 8

Flávia: [...] eu vejo que neste caso aqui, ainda que entra nesta questão de formação continuado, se o professor não tiver estudando ou estudado, ele não faz nada, fica na mesmice, se você não tem competência pra poder tomar essa decisões, apesar de não conhecê-las, você vai pegar um livro e repetir o que está no livro e acabou.

(Grupo de Estudo em 18-10-2006)

A professora acredita que o estudo pode mudar as ações do professor em sala, contribuindo para tomada de decisões. Para ela, o professor que não estuda, fecha-se em um livro didático reproduzindo o que está escrito nele.

Em adendo, assegura que, quando o professor não tem medo de dizer que não sabe, é porque confia em seu nível de conhecimento.

Excerto 9

Flávia: [...] se você não acredita em você é porque você não sabe. Tem aquilo de o professor acreditar nele, do que ter o próprio domínio. Por que se você confia em você, você pode chegar e dizer, isso eu não sei, mas vou procurar [...].

(Grupo de Estudo em 30-10-2006)



O contexto de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira é um contexto do mundo incerto. Ensinar uma língua ultrapassa os limites do conhecimento de um dicionário, pois a língua é algo infinito. Diante disso, sempre ocorrerão situações em sala de aula em que um aluno solicita um vocabulário novo para o professor, e, muitas vezes, o professor fica com medo de dizer "não sei", temendo cair no descrédito de seus alunos. Assim, Flávia chama a atenção para a necessidade de o professor acreditar e confiar em si. Os processos mentais acreditar e confiar retratam o mundo interno, ou seja, as crenças dos professores. Ela também usa o verbo modal, pode, sinalizando que o professor confia em si mesmo quando consegue dizer isso eu não sei.

Ao cotejar dois contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Flávia deseja revelar como ela vê o contexto de escola pública.

Excerto 10

Flávia: [...] é um grande problema, por que na escola pública, gente não tem dinheiro pra usar, e na particular, eles não querem. Na escola pública, não é uma disciplina considerada importante, até a própria escola não acha importante, como o aluno vai achar importante, pois para os alunos não é diferente, como vamos cobrar deles. Se vai no zoológico não tem nada em inglês[...]

(Grupo de Estudo em 30-10-2006)

O discurso de Flávia está pontilhado por orações no polo negativo para retratar a situação do ensino de língua inglesa em dois contextos de ensino-aprendizagem no Brasil, o público e o privado. Quando se reporta aos alunos da escola pública, faz uso do processo relacional atributivo possessivo não tem, no polo negativo, o qual faz a ponte entre o possuidor gente, referindo-se a todos os professores da escola pública, e o possuído dinheiro, marcando a escassez de recursos da escola pública. Em contrapartida, não é esse o problema do contexto de ensino de língua inglesa na rede particular: dinheiro, eles têm, mas não querem melhorar as condições de ensino.

Flávia usa o processo relacional atributivo intensivo não é, no polo negativo e tematiza a circunstância de negação com a omissão do atribuidor, o que passa a ser a informação mais importante na oração, para chamar a atenção ao descaso com que é tratada a língua estrangeira no currículo escolar.

Enfatiza em seu discurso, o uso da circunstância inclusiva até e do processo mental achar, cujo experienciador, a escola, é personificada. Ela insere uma reflexão acerca do papel da escola na qualidade de formadora de opinião e detentora das relações de poder. Flávia faz, ainda,



um paralelismo entre escola, alunos e nós - professores. Apresenta a escola em primeiro plano, responsável pela implantação das ideologias. O aluno, como seguidor dessas ideologias. Quanto aos professores de língua inglesa, como os únicos que desejam uma mudança na valorização da língua estrangeira no currículo, mas não detêm o poder para fazer algo (como vamos cobrar deles?).

As conversas colaborativas, empreendidas pelas professoras Fernanda, Lúcia e Flávia, revelam conexões e causas ocultas, existentes na escola, bem como expressam o desejo de provocar mudanças na sala de aula. Demonstrem, ainda, o anseio em colaborar para modificar a estrutura social existente, a fim de atender às reais aspirações enquanto educadoras comprometidas com o ensino crítico e transformador.

Constatamos que, embora as professoras demonstrem ter uma formação reflexivo-crítica, sentem, ainda, dificuldades para transformar as ideologias que estão impregnadas no sistema educacional brasileiro, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, da escola pública.

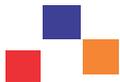
As forças hegemônicas existentes na sociedade capitalista moderna conseguem neutralizar as práticas discursivas de transformação na escola. A ênfase, talvez, possa estar no papel político do educador, capaz de levar seus alunos a uma postura mais crítica e transformadora, objetivando compreender a relevância em desnudar práticas ideológicas cristalizadas na escola e na sala de aula.

Considerações finais

Neste artigo discutimos acerca da formação reflexivo-crítica de educadores de língua estrangeira, em cursos de formação continuada. Asseveramos que conversas colaborativas com seus pares facilitam a reflexão, uma vez que permitem avaliar e reconfigurar nossa compreensão acerca da práxis pedagógica.

Muitos dos formadores de professores de língua estrangeira defendem a necessidade de uma formação linguístico-comunicativa eficiente por parte do professor de língua inglesa (PAIVA, 2003a, 2003b; GIMENEZ, 2005b). Gimenez assevera que a baixa proficiência linguística do professor é uma das principais vilãs da qualidade de ensino oferecida nas escolas de ensino regular (públicas e particulares) por conta da fragilidade da formação durante a graduação de cursos com dupla habilitação. Gimenez e Paiva concordam que a quantidade de horas para a língua inglesa dos cursos de graduação é irrisória - aproximadamente 360h, sem incluir as literaturas - com vista a atender ao novo perfil de aluno ingressante nos cursos de Letras.

As análises apontam vários problemas do ensino de língua inglesa na escola pública. As professoras, por exemplo, retomam um discurso



recorrente na literatura em que o ensino de inglês é uma peça encenada por maus atores, ao se referirem aos professores com pouco preparo - professores descomprometidos.

Cabe a nós, professores de língua estrangeira, refletir sobre nossa prática docente, verificando se o conteúdo trabalhado com nossos alunos não retrata apenas a manutenção e a reprodução das formas de poder e de desigualdades sociais existentes na escola e na sala de aula. Precisamos compreender se o ensino que estamos realizando contribui para a transformação ou para a manutenção de desigualdades e preconceitos que circulam no contexto escolar.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópio, vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BAILEY, Francis. **The role of collaborative dialogue in teacher education**. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Org). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p 79-96.

BARROS, Solange Maria de. **Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social**. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. (Orgs). *Formação crítica de professores de línguas: Desejos e Possibilidades*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. p. 17-25.

FREEMAN, D. e RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. 3ed. Cambridge: CUP, 2001. p. 260-280.

BAILEY, Francis et al. **Language Teacher Educators Collaborative Conversations**. *Tesol Quarterly*, v32, number 3, p. 536-546, Autumn 1998.

BARTLETT, Leo. **Teacher development through reflexive teaching**. In: RICHARDS, Jack C; NUNAN, David. (Orgs) *Second language teacher education*. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 203-214.

CLAIR, Nancy. **Teacher study group: persistent questions**. In: **A promising approach**. *Tesol Quarterly*, v. 32, n 3, p. 465-491, Autumn 1998.

COX, Maria Inês P; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **O professor de inglês entre a alienação e a emancipação**. *Linguagem & Ensino*, vol. 04, nº 01, 2005. p. 11-36.



COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Ser / Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem.** Polifonia, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - Ano 5. n° 05. Ed. Universitária: Cuiabá,VI, 2002. p. 1-26.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Critical pedagogy.** In: ELT: images of Brazilian Teachers of English. Tesol Quartely. Vol. 33, n° 3. Autumn, 1999. p. 433-452.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics.** 2nd ed, London: Pinter publishers, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** 4th. ed, London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 1ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 51-76.

GIMENEZ, Telma. **O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores.** In: Gimenez, Telma; JORDÃO, Clarissa M.; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2005a. p. 199-218.

GIMENEZ, Telma (Org) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** 1ed. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 109-122.

HALLIDAY, Michael A. K. & MATTHIESSEN, Christian M. M. **An introduction to functional grammar.** 2nd ed. Londres: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael A. K. **Introduction to functional grammar.** 2^a Edition. Londres: Edward Arnold, 1994.

HORIKAWA, Alice Y. **Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa.** In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121-144.



KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia C. **O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista.** In: CONSOLO, Douglas A.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Pesquisas em linguística aplicada: ensino aprendizagem de língua estrangeira. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 15-30.

LIBERALI, Fernanda C. **As linguagens da reflexão.** In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org) A formação do professor como um profissional crítico. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, Fernanda C.; MAGALHÃES, Maria Cecília C.; ROMERO, Tânia R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de C. G. (Orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-166.

LIBERALI, Fernanda C.; ZYNGIER, Sônia. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. In: GIMENEZ, Telma (Org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança. 1ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 183-190.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa.** In: GIMENEZ, Telma (Org) Trajetórias na formação de professores de línguas. 1. Ed. Editora UEL: Londrina, 2002. p. 39-58.

MATEUS, Elaine F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.** In:

GIMENEZ, Telma (Org) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MOITA LOPES, Luiz P. da. **Ensino de inglês como espaço de embate culturais e de políticas da diferença.** In: Gimenez, Telma; JORDÃO, Clarissa M.; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública. 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 69-87.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 1ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Ana Larissa A. M. Hermes e bonecas russas: **um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente.** Belo horizonte, 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE - UFMG, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia M. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: STEVENS, Cristina M. T. e



CUNHA, Maria J. C. (Orgs). **Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. 1ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003 b. p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia M. **Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras**. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. XVI Encontro Nacional de professores universitários de língua inglesa. 1ed. Londrina: ABRAPUI, 2003a. p. 43-46.

PAPA, Solange Maria de B. I. **O professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira: caminhos para a (auto) emancipação e transformação social**. São Paulo, 2005. Tese de doutorado (Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-graduação - PUC/SP, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 1ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 93-114.

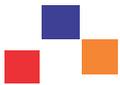
PESSOA, Rosane R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PESSOA, Rosane R. **Diferentes olhares de uma pesquisa colaborativa. In: Cadernos de resumos**. I Congresso Latino Americano sobre Formação de professores de línguas. UFSC: Florianópolis, 2005. p. 149.

PIMENTA, Selma G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez, 2005. p. 521-539.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela**. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa M.; ANDREOTTI, Vanessa (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. 1ed. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37-48.

SANTOS, Leandra I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.



SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Catalo Costa. 1ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. 1ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 77-92.

SMYTH, John. A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: **A Handbook.** Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987.

SOUZA, Veralucia Guimarães de. **Conversas Colaborativas com professores de inglês da escola pública: vozes em movimento.** Cuiabá, 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

THOMPSON, Geoff. **Introducing to Functional Grammar.** 3rd ed. Great Britain: Oxford University Press, 2004.

VIEIRA - ABRAHÃO, Maria Helena. **Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In: GIMENEZ, Telma (Org). Trajetórias na formação de professores de línguas. 1ed. Londrina: Editora UEL:, 2002. p. 59-76.

VAN LEEUWEN, Theo. **A representação dos actores sociais** In: PEDRO, Emília R.(Org). Análise Crítica do Discurso. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169 - 222.

WALLACE, Michael J. **Training Foreign Language teachers: a reflective approach.** 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Recebido em 10 de março de 2012.

Aceito em 15 de maio de 2012.

***Solange Maria de Barros**

Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: solbip@yahoo.com.br

****Vera Lúcia Guimarães e Souza**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Atualmente é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação e do IFMT, campus Cuiabá - Bela Vista. E-mail: veraluciags@terra.com.br