

OS ESTUDOS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: reflexões a partir da prática docente no estágio supervisionado de Língua Inglesa I

Marcelo Maciel RIBEIRO FILHO

GT3 – Formação de professores

Resumo: É notória nas escolas a preocupação dos/as¹ professores/as de línguas com os aspectos gramaticais e estruturais, por isso, são vistos/as como meros/as transmissores/as de conhecimento/estrutura. A partir de tal realidade encontrada nas escolas, a proposta do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, para a fase de regência foi uma pesquisa-ação colaborativa (SILVESTRE, 2008), na qual os/as professores/as em formação inicial, por meios de planos de ação desenvolveriam em suas aulas temas críticos. Desse modo, objetivamos analisar que reflexões os/as professores/as em formação inicial fazem a respeito do ensino crítico de línguas na escola-campo. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos da perspectiva crítica de ensino de línguas (EDMUNDO, 2010; HAWKINS; NORTON, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; MOITA LOPES, 2006; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). O procedimento para a análise dos dados foi do tipo qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os dados aqui analisados foram extraídos dos documentos que compõem o relatório final de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, sendo eles, o projeto de pesquisa-ação colaborativa, elaborado pelos/as professores/as em formação inicial, e das considerações finais do relatório final. Por fim, os/as professoras em formação inicial consideram que por meio da problematização conseguiremos que os/as alunos/as reflitam e questionem sobre o que não é verdadeiro e natural e (re)signifiquem suas práticas ideológicas-sociais.

Palavras-chave: Estágio de Língua Inglesa. Ensino crítico de Línguas. Formação de professores/as.

Introdução

Podemos começar a desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as bases sociais nas quais se sustenta ao nos questionarmos o que um ensino valioso deveria representar e por que, não limitando-nos a indagar sobre o modo como deve ser conduzido. Para isso, devemos problematizar as nossas concepções de sociedade, de escola e de ensino, o que envolve assumir não apenas a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes. (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 62)

A epígrafe, que dá início a este texto traz uma importante reflexão sobre a prática do/a profissional docente, que deseja em suas aulas, não apenas mediar o conhecimento, mas sim,

¹ Pessoa e Urzêda Freitas (2012) argumentam que “a utilização de nomes e pronomes masculinos não é vista como forma neutra, mas, sim, denota o ocultamento do gênero feminino, sendo, portanto, discriminatória”. Partindo desse pressuposto, nesse texto, haverá marcação de gênero e serão empregados tanto os pronomes para o gênero masculino quanto para o feminino.

promover por meios de problematizações o ensino que vá além da escola, e, por conseguinte, gerar transformações no contexto em que o/a aluno/a está inserido. Para Moita Lopes (1996), “o material do/[a] professor/[a] de línguas é o discurso que, por sua vez, caracteriza o modo como as pessoas se posicionam socialmente para construir sua(s) identidades(s)”. Deste modo, o/a professor/a de línguas que preocupa-se com a formação dos/as alunos/as enquanto cidadãos/ãs, irá proporcionar aulas que os/as levem a questionar-se e a questionar o outra, ou seja, levará para a sala de aula temas que estimulem o raciocínio dos/as alunos/as, a pensar por meio da língua, pois a sala de aula, ou melhor, a escola desempenha o papel crucial na formação de nossas atividades e identidades.

A proposta para a fase de regência foi uma pesquisa-ação colaborativa (SILVESTRE, 2008), na qual, os/as atuantes/as do contexto educacional pretendem promover mudanças por meios de planos de ação. Além disso, os/as professores/as em formação deveriam desenvolver em suas aulas de língua inglesa, temas críticos. A partir de tais reflexões, objetivamos analisar as reflexões de professoras em formação inicial, sobre a experiência que tiveram na fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, em uma escola estadual de tempo integral, adjacente ao centro de Inhumas-GO.

As aulas de inglês na fase de regência do Estágio Supervisionado são realizadas em formato de oficina. As inscrições são feitas de maneira espontânea pelos/as alunos/as. Sendo assim, não se planeja uma aula para determinada turma, pois priorizamos trabalhar por meio de oficinas. Dessa forma, são feitos reagrupamentos de alunos/as do sexto ao nono ano do ensino fundamental II, em quatro turmas com cinquenta minutos para cada aula e com uma média de quinze alunos/as por turma.

Os/as professores/as em formação inicial desenvolveram as oficinas semanalmente, sendo ministradas duas aulas na terça-feira e duas na quinta-feira. Nas aulas das oficinas, a escolha do tema acontece de forma livre, já que não é preciso seguir o currículo referência da Secretária de Educação do Estado de Goiás. É importante ressaltar que, nas aulas das oficinas, não é utilizado o livro didático (doravante LD) e todo o material é produzido pela dupla ou trio de estagiários/as.

Os/as professores/as em formação inicial trabalham nas oficinas de LI orientados pela perspectiva crítica de ensino de línguas (EDMUNDO, 2010; HAWKINS; NORTON, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; MOITA LOPES, 2006; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012), deste modo, foram trabalhadas temáticas que levam em consideração o contexto em

que os/as alunos/as estão inseridos, com a finalidade de que eles/as possam refletir, argumentar e posicionar-se.

Os dados aqui analisados foram advindos foram extraídos dos documentos que compõem o relatório final de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, sendo eles, o projeto de pesquisa-ação colaborativa, elaborado pelos/as professores/as em formação inicial, e das considerações finais do relatório final. Para interpretar e analisar os dados, a metodologia adotada foi do tipo qualitativa. Denzin; Lincoln (2006, p. 17) argumentam que a coleta de diferentes e variados matérias empíricos “envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus[/as] pesquisadores[/as] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.”

Além desta parte introdutória, consta nesse estudo uma breve explanação da prática de estágio na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas e o perfil das participantes da pesquisa. A fundamentação teórica dá-se concomitante à análise dos dados. E por fim, as considerações finais sobre a nossa experiência.

A prática de estágio na UEG – Câmpus Inhumas

De acordo com o Regulamento de estágio supervisionado do curso de Letras da UEG – Câmpus Inhumas, anexo do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC), o objetivo principal da disciplina é que o/a professor/a em formação apreenda e reflita sobre a realidade da escola pública, participe de todo processo relacionado ao exercício profissional e que faça uma inter-relação entre as teorias existentes com a prática docente como instrumento da reflexão e da ação. Assim, o PPC considera que o estágio supervisionado

deve ser considerado uma atividade que permita ao[a] aluno[a] o contato com a realidade do campo profissional, objetivando apreender o refletir sobre essa realidade e também propor a participação do processo relacionado ao exercício profissional. (PPC, 2014-2015)

Como avaliações, o/a professor/a em formação inicial deve ter frequência e nota de no mínimo sete (7,0) que é atribuída ao fim do ano letivo após a entrega e correção do relatório final sobre o ESLI I. A carga horária estipulada para o estágio é de 100 horas, que é distribuída da seguinte forma:

Atividade	Carga horária
Observação do contexto escolar	06 horas
Aulas diagnósticas (semirregência)	14 horas
Elaboração e apresentação do projeto de pesquisa ação-colaborativa	12 horas
Execução do projeto de estágio (regência) ²	12 horas
Preparação de micro-aula(s) na IES	04 horas
Produção do relatório final	14 horas
Apresentação do relatório final (SIMPEL)	08 horas
Atividades complementares	30 horas

QUADRO 1 – Distribuição da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado em LI I.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2014 – 2015.

Para a realização do estágio os/as professores/as em formação precisam passar por algumas fases iniciais, justamente para elaborar o projeto. O primeiro passo é a observação do contexto escolar, depois observação das aulas da professora regente e por último a regência. Logo em seguida é a fase de semirregência, nesse período, é possível verificar em que se pode aprofundar para ajudar os/as alunos/as e, em seguida, diagnosticar o problema, ou pelo menos iniciar um caminho para esse problema ser resolvido. Ao final dessa etapa, é preciso analisar o que foi observado durante as aulas para a elaboração do segundo relatório parcial de semirregência. Após a entrega do relatório de semirregência, os/as professores/as em formação inicial devem elaborar o projeto de pesquisa ação-colaborativa que eles/as irão desenvolver nas oficinas ou/e nas turmas do 6º ao 9º ano. Esse projeto contém apresentação, problemática, justificativa, objetivo geral e específico, os planos de aula (metodologia) e referências. O projeto é realizado em dupla ou trios.

Ao final do ano letivo, os/as professores/as em formação inicial apresentaram os relatos das experiências no estágio durante o III SIMPEL – Simpósio de Prática e Ensino de Línguas. Esse evento aconteceu na última semana de dezembro de 2014 na UEG – Câmpus Inhumas.

² Caso o/a professor/a em formação inicial queira realizar a regência nas turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, deve-se escolher duas turmas e ministrar 6 horas/aulas em cada uma, seguindo o conteúdo exigido pelo currículo referência da Secretária de Educação do Estado de Goiás. No estágio de inglês, no ano de 2014, foram ministradas oito horas/aulas nas oficinas e quatro horas/aulas no turno matutino nas turmas de 6º a 9º.

As participantes do estudo

Participaram deste estudo sete professoras em formação inicial, todas estudantes do Curso de Letras – Português / Inglês e literaturas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, que cursavam o terceiro ano do curso. As participantes nesse estudo serão chamadas de: Dinha, Letícia, Lili, Márcia, Simone, Taís e Vanessa. Nenhuma das professoras em formação inicial tinham experiência com o ensino de inglês na escola pública e também com a perspectiva crítica de ensino de línguas.

Um olhar para os dados

Hawkins; Norton (2009, p.8) afirmam que “a promessa que uma abordagem crítica deve cumprir é a de contribuir para a construção de um mundo social no qual todas as pessoas, independente da língua, etnia, cor ou classe social, tenham vozes, acesso e possibilidades iguais”. Assim, para as professoras em formação inicial, ensino crítico é caracterizado da seguinte forma:

A aprendizagem só ocorre quando os[/as] professores[/as] se dão conta que é preciso levar a realidade para a sala de aula, pois só assim os[/as] alunos[/as] serão capazes de usar a língua-alvo como uma prática social. (Taís)

O[/a] professor [/a] deve ter consciência do seu papel na sala de aula, porque um ensino crítico, a visão do[/a] educador[/a] consciente de sua função em levar informações e questionamentos relevantes sobre questões que, instiguem os pensamentos de seus[/as] educandos[/as] é de extrema importância. (Vanessa)

O ensino crítico traz consigo a oralidade como sendo um método que envolve tanto os[/as] alunos[/as] porque é possível trabalhar juntos a interação. É por meio da oralidade que os[/as] professores[/as] possibilitam aos[/as] alunos[/as] o melhor momento da aula, onde a problematização pode surgir como consequência de tudo ensinado em todas as aulas. Nesse momento que o[/a] professor[/a] participe desses diálogos, auxiliando sempre que necessário. (Lili)

Então, ao utilizar o ensino crítico em sala de aula, desejamos encorajar nossos/as os/as alunos/as a falar, expor as suas ideias e interagir entre si, sem medo de represália ou serem

censurados a falar algo e por consequência disso, com a finalidade que eles/as também melhorem a sua capacidade de argumentar criticamente.

Pennycook (2004 apud PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 59) discute quatro acepções do que é crítico/a. A primeira, acepção emprega procedimentos racionais para tentar criar uma “distância objetiva” e, assim, identificar o que é tendencioso; a segunda acepção, “vincula linguagem ao contexto social, uma reação ao objetivismo abstrato, mas ainda sem uma visão crítica social”; a terceira acepção de crítico/a elencada por ele “incorpora uma crítica social explícita” e, assim, mudar as condições de desigualdade; e por fim, o autor advoga a favor da quarta acepção de ser crítico/a, que é a prática problematizadora, no sentido de autoquestionamento e conscientização.

Levando em consideração a quarta acepção de crítico/a elencada por Pennycook (2004), o qual ele defende apoiando-se no argumento de Foucault (1980 apud PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 59), “o problema não é ter uma posição política definida, mas, sim, imaginar e criar novos esquemas de politização”, as professoras em formação levaram as seguintes temáticas para as aulas nas oficinas de LI na escola-campo:

Professora em formação	Temática	Justificativa
Dinha	<i>Stop Racism: Music</i> (pare o racismo: música)	“A partir deste mix de diferentes formas de trabalhar um mesmo assunto, almejamos despertar o interesse e participação dos[as] alunos[as] num clima agradável e descontraído para que os[as] estimulem a falar e até mesmo cantar, perdendo aos poucos o medo de errar, o que é comum acontecer, o que dificulta um dos principais objetivos a serem alcançados, que é falar. ”
Leticia, Márcia e Taís	<i>Respect Everybody:</i> (respeite todos/as)	“O intuito dessa temática é levar os[as] alunos[as] à reflexão acerca de situações comuns do dia-a-dia, envolvendo o respeito ao[a] próximo[a]. E assim, promover o respeito, uma melhor interação com os/as colegas em sala de aula. ”
Lili	A importância das profissões	“Acreditamos que ao ser trabalhado essa temática com o[as] alunos[as] espera-se que possamos desenvolver no/a aluno/a uma perspectiva mais objetiva das opções que tem sobre formação profissional. ”
Simone e Vanessa	<i>Love</i> (amor)	“No tema “love”, existe uma complexidade e uma abrangência muito grande de assuntos e iremos abordar com muita precaução, pois este tema está relacionando aos vários tipos

		de amizades, famílias, relacionamentos amorosos, amor ao/[a] próximo/[a], seja ele/[a] quem for, enfim, nestas diferentes possibilidades de mostrar o assunto.”
--	--	---

QUADRO 2 - Temática trabalhada no estágio pelas professoras em formação nas oficinas de LI na escola-campo.

FONTE: Projeto de pesquisa ação-colaborativo. Elaborado pelo autor

As professoras em formação Taís e Vanessa, defendem a ideia de que:

Trabalhar um tema que abrange uma serie de opiniões diferentes, permite ao/[a] professor/[a] desenvolver a aula dentro da perspectiva crítica, pois, instiga o/[a] aluno/[a] a pensar, a desenvolver suas ideias e reflexões, sendo capaz de mostrar um ponto de vista diferente de um já mostrado. Como trabalhamos o tema respeito ao/[a] próximo/[a], essa ideia de criticidade e reflexão foram desenvolvidas em todas as oficinas ministradas. (Taís)

Trabalhar temas que trazem o ensino crítico para discussões foi um bom recurso, ainda acredito que trabalhar aulas inovadoras não é fácil, mas também não é impossível. (Vanessa)

Com base no que foi exposto no excerto de Taís, acreditamos que a perspectiva crítica de línguas se diferencia das demais abordagens por levar para a sala de aula temas políticos tais como: etnia, sexualidade, gênero, raça entre outros, que são pouco (ou não) comentados e discutidos e, assim abrangendo diversos pontos de vistas diferentes, com a finalidade que esses possam ser resignificados.

E por que problematizar? A professora em formação Dinha acredita que

Problematizar a LI não se resume somente em provocações feitas em sala de aula pelo/[a] professor/[a], mas também no trabalho de atividades que desafiem os/[as] alunos/[as] a pensar como se pode agir de forma diferente, gerando esperança as futuras gerações. (Dinha)

Moita Lopes (2006, p. 102) argumenta que “o objetivo da problematização da vida social é a intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. É recomendável em todos os níveis da educação básica, uma vez que Edmundo (2010, p. 69) também reforça que “o questionamento pode ser compreendido como um estímulo ao processo de interpretação e, conseqüentemente, a produção do conhecimento”. As professoras em formação Lili e Letícia, chamam a atenção para o papel do/a professor/a na educação linguística e na construção da reflexão nos/as alunos/as.

Sabemos que o[a] professor[a], tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por ser responsável em ensinar profissionais capazes de refletir. (Lili)

Compreende-se que o[a] professor[a] deve estar sempre atento aos detalhes, e procurando sempre derrubar barreiras que impedem que o[a] aluno[a] venha construir seus conhecimentos, e se expressarem. (Leticia)

Vanessa ainda argumenta que, apesar da indisciplina e a falta de interesse que os/as alunos/as tiveram nas aulas, os resultados que teve a fizeram acreditar em ser um instrumento para a formação de melhores cidadãos/ãs.

Ao término (do estágio – fase de regência) posso até estar mais cansada das disciplinas, da falta de interesse em participação de alguns[as] alunos[as], porém a gratificação de ver seu objetivo sendo alcançado mesmo que em poucos[as] alunos[as], mas que estes[as] tenham realmente adquirido o conhecimento por meio do ensino crítico é muito bom e só e faz fortalecer o que quero com essa profissão, ser instrumento de colaboração no aprendizado e conhecimento de educandos[as] para serem cidadãos[ãs] na sociedade. (Vanessa)

E, deste modo, deve estar na mente do/a professor/a contemporâneo que ele lida diretamente com a complexidade da nossa sociedade. Pessoa; Urzêda-Freitas (2012, p. 78) apresentam algumas funções do ensino crítico de línguas:

Alfabetizar os[as] alunos[as] criticamente ao fazê-los[as] utilizar a língua alvo como prática social e libertadora; promover a cidadania e torná-los[as] seres ativos[as] na (re)construção da realidade, dar oportunidade; dar oportunidade para que eles[as] empreguem as estruturas linguísticas apresentadas pelo[a] professor[a] em contextos reais de prática de interação e levá-los[as] a perceber que saber falar uma língua não significa apenas entender as suas particularidades estruturais, mas também agir por intermédio dela.

Dinha argumenta que a LI serve como instrumento de inclusão, deste modo, concordando com Pessoa; Urzêda-Freitas (2012):

Outro ponto importante a ser abordado é o fato da LI servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o[a] aluno[a] ocupa dentro da sociedade em que vive, quais os motivos que o[a] levam a estar ali, como ele[a] se sente diante desta situação, etc. (Dinha)

Portanto, trabalhar com a perspectiva crítica de ensino de língua (neste caso, de LI), não se trata de levar para a sala de aula soluções, ou seja, tudo pronto e acabado, com o objetivo de solucionar todos os problemas existentes, mas, sim, provocar reflexões, sem imposições de suas próprias ideologias e concepções, e pode-se considerar trabalhar na perspectiva de ensino crítico algo desafiador como argumenta a professora em formação Simone:

Não é fácil entrar pela primeira vez em sala de aula e desenvolver um projeto que pode ou não dar certo. Mas, o desafio é querer, e fazer o melhor que pode, na contribuição da educação de nossas escolas brasileiras de rede pública. Estar em sala de aula me fez refletir como é conviver com sujeitos heterogêneos, que a todo tempo estão ali observando o que você faz e pré-julgando o seu desempenho em sala de aula. No início, não foi fácil (lidar com) esta percepção, mas aos poucos ganhando a confiança da turma, conseguimos alcançar o emocional deles[/as] e conduzi-los[/as] a nós e as nossas propostas. (Simone)

Em relação à percepção de que “saber falar uma língua não significa apenas entender as suas particularidades estruturais, mas também agir por intermédio dela” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012), Lili afirma que o ensino crítico favorece a oralidade, habilidade que envolve os/as alunos/as, e é possível promover a interação nas aulas de LI. Lili ainda destaca que é por meio da oralidade que os/as professores/as possibilitam aos/as alunos/as o melhor momento da aula, onde a verbalização em inglês, surge como consequência de tudo o que foi ensinado.

Taís, ao encontro de Lili, destaca que,

Ao trabalhar sob a perspectiva crítica permite o/a professor/a instigar o/a aluno/a a desenvolver suas reflexões, sendo este/a capaz de ver um “ponto de vista” diferente de um já estabelecido culturalmente e socialmente.

Levar o/a aluno/a a desenvolver sua criticidade e a refletir sobre o que ele pensa que é natural e verdadeiro, irá contribuir para sua futura formação.

Precisamos ensinar a entender e tomar a responsabilidade por nossas respostas e ações, e interpretações. Precisamos aprender que ao aprender direitos humanos e sustentabilidade não se tratam de conteúdos a serem memorizados e reproduzidos, e sim questões a desempenhar e exercitar constantemente na sala de aula. (MENEZES DE SOUZA 2011, p.299).

Simone e Vanessa acreditam que é uma grande responsabilidade neste mundo complexo trazer a realidade ao ensino, e trabalhá-la de forma com que o/a aluno/a lide com situações adversas, com olhar crítico e responsável, ou seja, aprenda lidar com sua própria realidade. Afinal, a educação linguística é também uma possibilidade de aumentar a consciência do/a aluno/a como ser humano e como cidadão/ã, como argumenta Freire:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1980, p. 26)

Mas o objetivo principal não deve ser apenas a tomada de consciência, e sim a formação de um ser holístico, crítico e reflexivo, agente na comunidade em que vive.

Menezes de Souza (2011) discute diferenças entre crítica tradicional e consciência crítica redefinida. Segundo o autor, a consciência crítica tradicional veio de uma tradição Marxista cuja maior preocupação é introduzir a justiça social, a igualdade. Neste caso, ser crítico/a, consiste em perceber a verdade por trás da ilusão. Neste tipo de ensino, o foco maior era sempre ensinar “a verdade”. O objetivo é ver as responsabilidades sociais e éticas desse modo de ensinar, mostrando para o/a aluno/a que haverá uma verdade que estaria no texto. Na consciência crítica tradicional, as ações eram divididas em certas e erradas.

A consciência crítica redefinida assume a responsabilidade das nossas leituras e não responsabiliza o/a autor/a do texto pela nossa interpretação. O foco é aquilo que o/a aluno/a acha que é “natural” fazer, ou seja, levar o/a aluno/a a repensar o que é natural para ele/a. Neste ensino, o importante é ir além do senso comum, fazer o/a aluno/a ir além da aparência da verdade, fazer ele/a refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro.

Assim, o/a professor/a de línguas, ao trabalhar na perspectiva de ensino crítico, deve assumir uma postura reflexiva e crítica, que só pode ser alcançada por meio de muitas leituras sobre os temas a serem focalizados em sala de aula, como é proposto por Pessoa; Urzêda-Freitas (2012), como o preparo e disposição por parte dos/as professores/as, pois preparar aulas na perspectiva de ensino crítico exige que o/a professor/a tenha tempo para pesquisar e elaborar o material que irá utilizar.

E é esse processo que irá acrescentar na formação profissional, pois o/a professor/a irá buscar e aprofundar-se em leituras que dêem suporte para trabalhar com temáticas que o/a levem a problematizar, a questionar o assunto que estiver sendo proposto em sala de aula.

Portanto, é um processo enriquecedor, pois, na perspectiva de ensino crítico, o/a aluno (re)construirá juntamente, com os/as colegas e com o/a professor/a, sua realidade, pois o que é verdadeiro para um grupo social pode não ser para outro.

Portanto, o processo de desconstrução no ambiente escolar, consiste em promover situações nas quais os/[as] alunos/[as] possam perceber a história das interpretações ao construírem qualquer tipo de argumento – questionar o que achamos natural e, ao olhar para o novo, criar perguntas construtivas, gerando sempre novas dúvidas, nu exercício contínuo. (EDMUNDO, 2010 p. 69)

Diante de todas essas informações, é possível perceber que o/a professor/a de línguas pode ir além da sala de aula, ou seja, ultrapassar os limites da escola e formar alunos/as como cidadãos/ãs críticos/as, questionando-os/as por meio da língua, visto que a sala de aula é o primeiro lugar que a criança adentra e se depara com temas como racismo, gêneros, diversidade, classes sociais, entre outros, mas, nem todos/as os/as professores/as parecem considerar isso, como constatam as professoras em formação inicial.

A formação do/[a] professor/[a] ultrapassa os limites de sala de aula e nem se concretiza de uma só vez, pois trata-se de um processo contínuo, que não engessa e se estagna somente a conceitos teóricos adquiridos durante a graduação, mas sim, é composto por um conjunto de experiências vividas e adquiridas através da relação teórica e prática, e se eu futuramente lecionar, levarei para a minha vida. (Dinha)

A sala de línguas é um lugar para trabalhar problemas do meio em que o/[a] aluno/[a] está inserido, pelo fato da escola desempenhar um papel crucial na formação de nossas identidades. A escola é o lugar de se socializar, aqui devemos dar voz ao/[a] aluno/[a], então pode sim ser usado como meio de ensaio e a própria vida. (Lili)

A escola como parte fundamental na construção da vida social do/[a] indivíduo/[a], deveria exercer um papel adequado a essa construção, mas o que acontece na realidade é que a prática de problematizar questões do dia-a-dia se delimita a um discurso oficial, imposto pela sociedade que não quer formar cidadãos[ãs] críticos[as] e conscientes de defender um ponto de vista, uma opinião que seja diferente daquela já construída e defendida como verdadeira. (Taís)

No excerto da ilustra a fala da professora em formação inicial Taís, ela diz implicitamente que a escola deveria exercer o seu papel, no entanto ela ainda não o exerce mas, deveria. O espaço da sala de aula é um local propício para a formação cidadã dos/as alunos/as mas, infelizmente, existem professores/as que não estão preparados para abordar tais temáticas, pois, como já aludido, é preciso dedicação, tempo, pesquisa e várias leituras para bem desenvolver o trabalho e com resultados positivos, por isso, a importância da formação continuada.

No entanto, Ellsworth (1989 apud FISCHMAN; SALES, 2010) faz críticas sobre a teoria e as práticas das pedagogias críticas. A autora chega à conclusão que ao utilizar o discurso sobre a transformação e esperança e as possíveis mudanças sobre elas, as pedagogias críticas agravam essas situações. Ainda segundo a autora, quando os/as professores/as colocam em prática os textos acadêmicos que tratam das pedagogias críticas (dar voz e empoderamento aos/as alunos/as são algumas dessa perspectiva de ensino), os resultados provenientes das discussões são “sem valia”, e que ao final os/as professores/as reforçam as aspectos que estavam tentando desnaturalizar nos/as alunos/as. Por fim, a autora afirma que os discursos da pedagogia crítica, tornam-se “veículos de repressão”.

Considerações finais

Com todas as reflexões, vimos a importância dos textos acadêmicos críticos para dar suporte à ação dos ao/a professor/a em formação inicial em sala de aula. Vimos que, o ensino crítico de LI é uma maneira de mostrar outros pontos de vistas para os/as alunos/as e que o exercício da problematização e do autoquestionamento é um modo de atingi-los/as.

Em destaque nesse estudo estão as reflexões das professoras em formação que mostram que a temática problematizadora proposta para a realização das oficinas de LI na escola-campo, foram significativas não só para elas, mas também para os/as alunos/as.

As professoras em formação inicial, participantes deste estudo consideram que a sala de aula e a própria escola pública são os lugares adequados e propícios para promover a formação de um/a aluno/a consciente no contexto em que vive, pois só por meio da problematização conseguiremos que os/as alunos/as reflitam sobre o que não é verdadeiro e natural, que eles/as aceitem a diversidade que há no mundo, para que não se tornem futuros cidadãos/ãs preconceituosos/as, racistas, sexistas, classicistas, entre outros.

Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho as participantes desse estudo, que compartilharam comigo as reflexões da fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I. Agradeço também à professora Mestre Giuliana Castro Brossi, orientadora da disciplina de estágio, que conduziu todos os/as professores/as em formação inicial (UEG – Câmpus Inhumas/2014), com muita sabedoria nessa fase de extrema importância na graduação. E por fim, à professora regente de língua inglesa e aos/as alunos/as da escola-campo.

Referências

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

EDMUNDO, E. S. G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. 2010. 241f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GOVERNO do Estado de Goiás. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**: Universidade Estadual de Goiás. Inhumas, GO: PPC, 2014-2015

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: _____. BRUNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: CUP, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou etnia?. In: JORDÃO et AL (org). **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

_____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira.** 1.ed.Goiânia: UFG, 2011, v., p. 59-80.

PESSOA, R. P.; URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas.** Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês.** 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2008.