

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE UMA EDUCADORA DE ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O PENSAR E O FAZER¹

Norma Gisele de Mattos²

Solange Maria de Barros³

Resumo: Este artigo tem com objetivo mostrar os resultados finais de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar se a prática discursiva de uma professora de inglês de escola pública, estaria em consonância com sua prática docente, haja vista o seu engajamento em grupos de estudos e projetos sociais na escola. A pesquisa é de cunho interpretativista. A geração de dados foi feita através de gravações de conversas informais e de interação em sala de aula. Para a análise de dados foram utilizadas as bases teóricas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003).

Palavras-chave: formação crítico-reflexiva; análise crítica do discurso; escola pública.

Abstract: This article aims to show the final results of a research whose purpose was to investigate whether the discursive practice of an English teacher of a public school would be in accordance with her teaching practice, considering her engagement in groups of social studies and social projects at the school. The research is based on interpretative view and the data generation was performed through recordings of informal talks and interaction in the classroom. For the analysis of data, the theoretical bases had support of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003).

Keywords: critical-reflective education; critical discourse analysis; public school.

Introdução

Nas últimas duas décadas, estudos acerca da formação inicial e continuada de professores têm sido a tônica nas discussões envolvendo o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Pesquisadores como Freire (1976; 1987; 1996; 1997), Alarcão (1996),

¹ Este artigo é uma versão modificada do texto publicado pela GLÁUKS – Revista de Letras e Artes, da Universidade Federal de Viçosa, vol. 11, 2011.

² Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT. Professora de Língua Inglesa e respectivas Literaturas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

³ Professora Colaboradora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2005). Pós-doutorado no Instituto de Educação (IOE) da Universidade de Londres, sob supervisão de Roy Bhaskar, com apoio financeiro da CAPES (2012-2013). E-mail: solbip@yahoo.com.br

Assis Peterson & Cox (2007), Libâneo (2002), Nóvoa (1992; 1997), Papa (2005; 2008), Barros (2010), Perrenoud (1999; 2002), Pimenta (2002; 2005), Zeichner (1993) entre outros, têm se dedicado a investigar essa temática. Quase sempre, a discussão tem como cerne a prática pedagógica do/a professor/a. Como encontrar caminhos mais firmes e seguros para que o (a) educador (a) possa conduzir suas práticas, através de uma boa articulação entre a teoria e prática.

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública, com objetivo de investigar de que maneira o ‘dizer’ de uma professora de língua inglesa, com formação teórica sustentada na abordagem crítico-reflexiva, estaria em consonância ou dissonância com a sua própria prática, haja vista que a professora esteve engajada em grupos de estudos na escola.

Está organizado em quatro partes. Primeiramente, expomos as bases teóricas do estudo. Trazemos considerações acerca da formação crítico-reflexiva de professores e do Realismo Crítico de Bhaskar (1989; 1998; 2002) sobre emancipação e transformação social. Em seguida, focalizamos a perspectiva teórico-analítica, pautada na Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 2001; 2003) e no estudo realizado por Pennycook (1994) acerca do papel político dos pronomes. Mostramos alguns trechos de análise. E, finalmente, apresentamos as conclusões do estudo.

Formação crítico-reflexiva do professor de língua estrangeira (LE)

O termo ‘reflexão’ passou a ser o componente central nas discussões teóricas, principalmente, a partir da década de 1990. Dewey

(1959) define reflexão como sendo um processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e emancipar o professor da prática meramente “impulsiva e habitual”. Para esse autor, a prática reflexiva deve ser vista como algo essencial ao ofício do educador.

Nesse particular, Schön (1983) assegura que a reflexão deve envolver o exame contínuo do professor em relação a sua prática pedagógica, tomando por base o conhecimento que dela possui. O educador reflexivo é aquele que, segundo Zeichner (1993), reconhece o valor de sua experiência. Na visão desse autor, a prática reflexiva é um processo de reconhecimento por parte do docente, necessitando, portanto, de engajamento na investigação da sua própria formação.

Na esteira de Gómez (1992), a reflexão implica a imersão do indivíduo no mundo da sua experiência, repleto de valores, interesses sociais e cenários políticos. Essa reflexão, por demandar tal imersão, tal coragem, acaba não acontecendo muitas vezes por motivos pessoais ou por impossibilidades decorrentes do contexto no qual o professor está inserido.

Muitas têm sido as críticas acerca da formação de professores; contudo, a mais recorrente tem sido a dificuldade de ultrapassar o nível da teoria reflexiva e introduzi-la na prática. Estudiosos e educadores brasileiros e estrangeiros como Alarcão (1996), Assis Peterson & Cox (2007), Freire (1976; 1987; 1996; 1997), Libâneo (1990; 2002), Nóvoa (1992; 1997), Papa (2005; 2008), Barros (2010), Perrenoud (1999; 2002), Pimenta (2005), Zeichner (1993) entre outros, admitem as contribuições da reflexão crítica, mas admitem que esse paradigma pode sofrer um reducionismo, caso essa reflexão não seja sistematizada e coletiva, uma vez que “o cerne

da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2002, p.54).

Alarcão (1996) demonstra sua preocupação no que concerne à perspectiva crítico-reflexiva. Conforme a autora, isso seria mais um modismo, um *slogan* alienador. Segundo ela esse processo de refletir vai além e exige muito trabalho. O fato de registrar e discutir os problemas que surgem durante a prática pedagógica não basta. Um professor dentro desse paradigma deve refletir acerca dos conteúdos que dá, se estes servem de alguma forma dentro do contexto educacional, social e político em que eles trabalham.

A reflexão crítica, nesse paradigma, visa buscar subsídios para a melhoria da prática pedagógica. O trabalho docente dá-se em ambientes educacionais, portanto, instáveis e indeterminados, além de extremamente complexos. O professor precisa estar preparado para enfrentar os desafios de sua prática. Quando se menciona a necessidade de um melhor preparo do professor, tem-se como foco principal o bem-estar profissional, não a cobrança de mais uma habilidade/capacidade. Trata-se de oferecer mais instrumentos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais tranquila e eficiente para professor e alunos.

Para Freire (1996, p.43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, a reflexão é um processo sem fim, eternamente inacabado. O professor reflete criticamente em um processo conjunto com outros professores e também com seus alunos, em um processo de colaboração, no qual se tem a possibilidade de encontrar soluções para os desafios e obstáculos que surgem no cotidiano educacional.

Nessa mesma esteira, Perrenoud (1999, p. 7) também acredita que no paradigma crítico-reflexivo, o pensar deve se tomar uma decisão durante o fluxo de acontecimentos, sem contar com opiniões alheias; a reflexão distante do calor da ação é a reflexão depois da ação, quando o professor reflete sobre o que aconteceu, analisa os pontos positivos e/ou negativos da ação executada, para, a partir dos resultados, transformar esse balanço em saber válido para uma próxima vez. Já reflexão sobre o sistema de ação - é a reflexão sobre a estrutura e os desdobramentos da ação, suas adequações e inadequações, sistematizando-a. Este esquema de reflexão é algo parecido com o que Schön (1992) propôs sobre a prática reflexiva.

Tanto para Perrenoud (1999) quanto para Schön (1992), o refletir dentro desse arcabouço, exige um esforço sistematizado e contínuo, antes, durante e depois, e deve ser constante e não ocasional. A reflexão deve transpor o contexto escolar. Apesar de iniciar dentro da escola, a reflexão deve atingir o contexto institucional bem como a comunidade, indo além da sala de aula e dos muros da escola.

O passeio teórico empreendido acima é apenas uma tentativa de mostrar o cenário da perspectiva crítico-reflexiva na formação inicial e continuada de professores. Apresentamos, a seguir, as contribuições filosóficas do Realismo Crítico, consideradas relevantes neste estudo.

Realismo Crítico

A opção em escolhermos a filosofia do Realismo Crítico (BHASKAR, 1989; 1998; 2002) deve-se, principalmente, pela estreita ligação entre sociedade/pessoa. De acordo com Bhaskar (1989), a realidade é estratificada e a atividade científica deve estar comprometida em revelar

esses níveis mais profundos, suas estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo. Desconsiderar algum desses níveis propostos, poderia levar a erros fatais dentro de uma visão crítica das práticas sociais.

O Realismo Crítico refere-se à idéia de que existe uma realidade exterior, independente das concepções que se tenha dela. Bhaskar (1998, p. 41) distingue não apenas o mundo e a nossa experiência, mas a sua estratificação ontológica — a questão do *Ser*, representado pelos três domínios da realidade: o *Real*, o *Realizado* e o *Empírico*⁴. O domínio do *Real* pode ser entendido como tudo que existe na natureza, sejam eles objetos naturais (estruturas atômicas e estruturas químicas), sejam sociais (idéias, relações sociais, modos de produção etc.). O domínio do *Realizado* consiste em eventos ou atividades que são realizadas e, portanto, geram efeitos de poder, podendo ser observáveis ou não. O domínio do *Empírico* é entendido como o domínio da experiência. Se tomarmos o exemplo de qualquer trabalhador, seja ele professor, médico, mecânico, etc. sua capacidade física e mental se concentra no domínio do *Real*, enquanto seu trabalho como atividade que gera efeito de poder, se concentra no domínio do *Realizado*.

Desvelar desigualdades, preconceitos, entre outras formas de opressão, é preciso atentar-se para a força ideológica da prática discursiva e social, visando transformação social. Se há possibilidade de operação no estrato do *Real*, isso pode transformar-se em realização, desde que os

⁴ Tradução do original “*Real; Actual and Empirical*”. Optamos pelos termos *Real*, *Realizado* e *Empírico* para facilitar a compreensão. Reconhecemos que os estratos do *Realizado* e *Empírico* também são ‘reais’ porque estão relacionados aos poderes dos objetos sociais, bem como ativados em eventos.

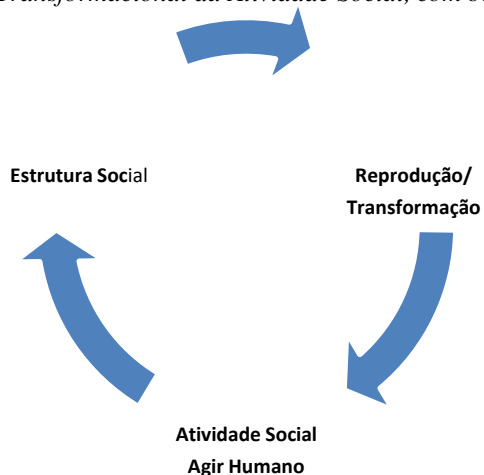
mecanismos de bloqueio sejam identificados e superados. A mobilidade das estruturas sociais é uma característica considerada pelo Realismo Crítico com vistas à transformação social. A possibilidade de mudança é a principal característica de adequação do Realismo Crítico em relação à ACD.

Na visão de Bhaskar (1998), a sociedade pode sofrer transformação ou re(produção) de suas estruturas e práticas (sociais e discursivas), através da ação das pessoas. O Modelo Transformacional de Atividade Social proposto por Bhaskar (1998), por exemplo, está em consonância com a ACD (e seus estudos discursivos), que tem como centralidade as práticas sociais, contribuindo para mapear conexões entre discurso e sociedade. Esses estudos objetivam desvelar mecanismos discursivos e seus desdobramentos ideológicos, para então buscar modos de superar as relações assimétricas de poder que são parcialmente sustentadas no discurso.

Conforme Bhaskar (1998, p 02),

“os realistas defendem uma compreensão da relação entre as estruturas sociais e o agir humano, baseada em uma concepção transformacional da atividade social e que evita tanto o voluntarismo quanto a reificação”.

De modo sintético, ilustramos, a seguir, a nossa visão sobre como estamos entendendo o Modelo Transformacional da Atividade Social proposto por Bhaskar (1998, p. 217):

FIGURA 1 - Modelo Transformacional da Atividade Social, com base em Bhaskar (1998)

Os agentes sociais (indivíduos) atuam na estrutura social (onde estão presentes seus recursos e constrangimentos), levando-os à reprodução ou transformação dessas estruturas.

Pensando na prática docente em relação às representações discursivas de professores socialmente e politicamente engajados, poderíamos sumarizar a possibilidade de transformação social no contexto escolar (micro) e na sociedade como um todo (macro). O docente crítico reflexivo atua nas estruturas sociais, utilizando-se de seus recursos disponíveis e lutando contra os constrangimentos existentes, que contribuem para a reprodução e manutenção de desigualdades e preconceitos, buscando uma transformação social, a partir do contexto micro (sala de aula-escola) para um contexto macro (sociedade).

Bhaskar (1989), em sua visão a respeito de educação e emancipação, assegura que a emancipação passa obrigatoriamente pela auto-emancipação, pois “quanto mais livre eu me tornar, mais minha ação

tomará o rumo certo”⁵ (BHASKAR, 2002, p.316). Ele aborda os princípios de Marx e sua preocupação sobre quem iria educar os educadores, capacitá-los e transformá-los. Para que a transformação social se dê efetivamente, ela precisa acontecer de dentro para fora. Nenhum professor será capaz de transformar a realidade ao seu redor se ele mesmo não passar por esse processo.

Conforme esse autor, é preciso haver um propósito em tudo que é ensinado, caso contrário, não há aprendizado, nem transformação. É preciso que o professor reflita sobre a utilidade do que está ensinando dentro do contexto em que está inserido. O autor ainda menciona que nada pode ser transformado, a não ser que haja comprometimento, inclusive espiritual.

Nosso entendimento é que a emancipação e a transformação social nascem de um desejo de viver em um mundo com menos miséria, desigualdade, preconceito e opressão. Esse desejo deve nascer das pessoas que se propõem a trilhar esse caminho. Segundo Bhaskar (2002, p.301 *apud* PAPA, 2008, p. 201),

Se você ama as outras pessoas, então você deve estar engajado em atividades de transformação prática no mundo. (...) Isso é muito parecido com o ponto de vista de Marx - quando ele disse que, em uma sociedade comunista, a liberdade de cada um seria a condição de liberdade de todos. Em outras palavras, seu bem-estar, seu sucesso, seria a condição para o meu sucesso. Isso foi tão importante para mim. Quer dizer, não adianta eu ser livre, não adianta eu ser uma pessoa perfeita, se você ainda é uma pessoa miserável e infeliz.

Alinhamo-nos à proposta de Bhaskar (1998) de transformação social, considerando o seu papel emancipatório, principalmente pelo seu

⁵ Tradução nossa.

caráter de inconformismo com as desigualdades, preconceitos, miséria e opressão, presentes na sociedade capitalista.

Análise Crítica do Discurso (ACD)

A escolha pela Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 2003) deve-se, principalmente, por focar-se em dois conceitos centrais para a promoção da transformação social, que são o *discurso* e a *prática social*, além de considerar que é depois de o sujeito perceber/ter consciência o seu dizer e de outros, do peso ideológico do discurso, ideologia, seja capaz de (re)produzir e naturalizar desigualdades e preconceitos, bem como atuar com agente de transformação social de forma mais efetiva.

A concepção de discurso que adotamos neste trabalho é a de discurso como prática social, que estabelece, mantém ou transforma as relações de poder na sociedade, conforme assegura Fairclough (1989; 2001; 2003). Essa concepção de discurso é a que melhor se adequou à pesquisa, por reconhecer que é através do discurso que os indivíduos agem, (re)constroem significados, que podem formar ou transformar crenças, valores, visões de mundo e identidades.

É através do discurso como prática social que os significados são criados e recriados, molda-se e transforma-se a visão de mundo e a identidade, que nessa perspectiva não é fixa, nem imutável. Na pós-modernidade, há a concepção de sujeito múltiplo, com vários **eus**, ou seja, o sujeito se constrói e se molda no outro e pelo outro, em constante mutação, inacabada.

A ACD propõe um modelo de análise que leva em consideração os aspectos sociais amplos que influenciam as diversas práticas sociais. Dessa forma, Resende e Ramalho (2006) postulam que o objetivo da ACD é promover uma reflexão a respeito da mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais em grande escala e sobre a possibilidade de prática emancipatória em estruturas cristalizadas na vida social.

Ao expandir o seu modelo de análise, na relação entre os níveis textual e social, a ACD apresenta, por exemplo, princípios metodológicos, que podem contribuir para melhorar a análise dos textos orais e escritos. A ênfase na ‘análise interdiscursiva’ de textos (em termos de hibridade de gêneros, discursos e estilos), é uma tentativa, por exemplo, de suprir o espaço existente entre texto e contexto, isto é, entre linguagem e contexto social, numa relação dialética entre os dois.

Chouliaraki & Fairclough (1999), em consonância com Bhaskar (1998), entendem que há várias dimensões da vida social, incluindo físico, químico, biológico, econômico, social, psicológico e lingüístico e que estes possuem estruturas distintas, com efeitos gerativos nos eventos, através de mecanismos particulares. Inspirados no Realismo Crítico, Chouliaraki e Fairclough (1999) conseguiram organizar um modelo analítico que possibilitasse identificar problemas sociais, materializados em textos orais ou escritos. Essa abertura de possibilidades transdisciplinares fez com que a ACD ganhasse cada vez mais espaço na ciência social crítica, permitindo aos analistas de discurso uma compreensão cada vez mais ampliada da vida social, principalmente em relação aos elementos micro e macrossociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999), em conformidade com Bhaskar (1986; 1998), entendem que as pesquisas em ACD devem estar voltadas para problemas práticos da vida social, vislumbrando, assim, uma '*crítica explanatória*' (Bhaskar, 1986; 1998), construída com base nas descobertas dos problemas sociais, oriundos das práticas sociais, e a partir delas buscar soluções para a sua superação. E para alcançar o potencial explanatório, conforme Bhaskar (1986; 1998), o ponto de partida é a análise de como os significados são construídos na prática social. Para isso, Fairclough (2003) propõe uma abordagem de análise de discurso que pode contribuir para o crescimento da pesquisa social crítica, uma vez que a ACD dá ênfase na relação dialética entre discurso e outros elementos das práticas sociais (outras formas de *semioses*: linguagem corporal, imagens visuais etc).

O papel político dos pronomes

Pennycook (1994) apresenta um estudo sobre a representação política dos pronomes no discurso e suas relações com o poder. O estudo sobre o papel político dos pronomes, apresentado por Pennycook (1994), é útil para desvelar o que há em sua representação e, conseqüentemente, a ideologia presente neles. Não é possível pensarmos nos pronomes como meros substitutos do(s) nome(s), pois, esses exercem um papel ativo e não passivo. Conforme Pennycook (1994, p. 175) “os pronomes estão diretamente envolvidos na nomeação de *eu*, *eus* e *outros*, e são sempre

políticos, implicando relações de poder”. O significado interpessoal está expresso nas escolhas feitas pelo falante para nomear/identificar.

O pronome *I* (eu) pode ter função autorreferencial e, nesse caso, seu emprego é bem “inocente”, mas, muitas vezes tem função diferente em diferentes discursos. O pronome *I* (eu) que tem função enfática e excludente, por fazer dizer que “os outros” *they* ou *you* (*eles ou vocês*) não fazem o mesmo. O pronome *I* (eu) que profere uma palestra na academia não é o mesmo *I* (eu) que dá conselho a um membro da família. As relações entre falante e ouvinte delinham e desvelam posições ideológicas e, portanto, envolvem relações de poder.

Se a intenção for inclusiva a tendência é empregar o pronome *nós* ou a forma pronominal *a gente* por geralmente retratarem solidariedade. Entretanto, o pronome *nós*, de acordo com Pennycook (1994, p. 175-76), é o mais complexo porque apesar de ter um caráter mais inclusivo, pode ser usado, às vezes, para determinar a exclusão. Quando empregado de forma inclusiva, sinaliza solidariedade ou afiliação. O uso do pronome autoriza a falar em nome de um mesmo grupo social.

Quanto ao pronome *he* (*ele*), podemos dizer que devido ao posicionamento da sociedade, muitas vezes sexista e que os autoriza a usar *he* (*ele*) para falar de seres humanos, pessoas, etc.

Segundo Papa (2008, p. 57), os pronomes são “reflexos das relações sociais”, que para os estudos da ACD em relação à identificação/nomeação de atores sociais é essencial, pois, quase sempre, envolve relações de disputa de poder. Os pronomes contribuem também para a construção identitária do enunciador.

Desenho da Pesquisa

O termo ‘pesquisa colaborativa’ é aquela em que o sujeito pesquisador e o(s) participante(s) e colaborador(es) estão inseridos em um contexto onde não há protagonistas e coadjuvantes, todos exercem um papel fundamental para que tal engrenagem funcione a contento, e é esse papel ativo que todos os envolvidos devem desempenhar, ninguém deve ficar à margem (papel passivo) sob pena de comprometer todo o processo e levar ao fracasso da ação.

A escolha da participante da pesquisa aconteceu em função de seu perfil como professora de língua estrangeira. Sofia⁶ é professora de língua inglesa da rede pública de ensino desde 1986, tendo atuado em diversas escolas públicas, assim como escolas particulares, cursos livres de idiomas e no ensino superior. Atualmente trabalha com ensino médio técnico. É pós-graduada (nível de mestrado) em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Sua pesquisa versou sobre formação crítica de professores. Essa foi a principal razão do nosso interesse em investigar os dizeres de Sofia sobre a sua prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em três locais diferentes: duas escolas pertencentes à mesma rede pública de ensino, uma escola de Ensino Médio Técnico, onde a professora Sofia trabalha com língua estrangeira, mais especificamente, com a língua inglesa. Parte da pesquisa foi realizada em Cuiabá e parte em uma outra região considerada “rural”. As duas escolas são públicas e fazem parte da mesma rede de ensino.

⁶ O nome da participante é fictício.

Esta investigação constitui-se em um estudo de caso, de natureza etnográfica, que analisa entrevistas informais realizadas com a professora Sofia, a qual encontra-se inserida no paradigma crítico-reflexivo de formação de professores. Nosso interesse foi verificar quais as consonâncias e dissonâncias presentes entre ‘aquilo que Sofia diz’ e sua ‘prática docente’, no intuito de contribuir para uma melhor articulação entre a teoria e a prática crítico-reflexiva.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), em uma pesquisa qualitativa, as entrevistas podem servir como estratégia dominante apenas para coletar⁷ dados. Nesta investigação escolhemos trabalhar com estudo de caso, qualitativo, de cunho etnográfico. Utilizamos entrevistas/conversas informais com a professora, as quais foram gravadas e, posteriormente transcritas, para geração de dados.

Ao todo, foram realizadas três entrevistas ou conversas informais. A primeira foi realizada em agosto de 2008, na escola “rural” onde Sofia trabalhava na ocasião. A segunda entrevista aconteceu em março de 2009, em uma escola pública, pertencente a mesma rede, na área urbana de Cuiabá, em que Sofia também atua como professora de língua inglesa. E, finalmente, em fevereiro de 2010, aconteceu a terceira entrevista, dessa vez em sua na casa (fase final de pesquisa).

Propomos uma análise com base na ACD. A transdisciplinaridade nos estudos da ACD (FAIRCLOUGH, 2001) tem como um bom exemplo, a apropriação e operacionalização de conceitos a categoria da modalidade.

⁷ O termo *dados* é concebido como já existentes de antemão, cabendo ao pesquisador apenas coletá-los, contrariando a perspectiva que adotamos na pesquisa, na qual os *dados* foram construídos mediante análise/interpretação dos registros produzidos, a partir das observações e gravações.

Por isso, neste estudo, decidimos focalizar na análise da modalidade. A análise da modalidade possibilitou que se desvelasse o grau de comprometimento da professora participante, através de afirmações, demandas, perguntas e ofertas, revelando, dessa forma, o seu compromisso com a formação crítico- reflexiva.

A seguir, apresentamos um quadro com o resumo das principais modalidades analisadas.

Quadro 1 - Modalidades

Tipos	O que revela	Exemplos
Modalidade Categórica	Expressa comprometimento com a proposição	Exemplo: O “impulso emancipatório” é essencial ao processo de transformação social.
Modalidade Subjetiva	Expressa o grau de afinidade do falante com a proposição	Eu acredito realmente na possibilidade de emancipação social.
Modalidade Objetiva	Não expressa grau de afinidade do falante com a proposição.	Eles não vêm motivo para mobilização dos professores.
Modalidade Deontica	Expressa o comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade	Nós temos que buscar alternativas para melhorar o ensino público de língua inglesa.
Modalidade Epistêmica	Expressa o comprometimento com a verdade	A manutenção e reprodução de desigualdades e preconceitos não podem acontecer.

De acordo com Bakhtin (2000), é preciso que se observe de que forma os textos dialogam com textos anteriores e antecipam textos posteriores. Nesse sentido, o autor afirma que “cada enunciado é um elo na

cadeia da comunicação”. Nosso dizer é permeado de vozes, que se aproximam e repelem, em diferentes níveis de consciência e de afastamento.

A interdiscursividade pode ser considerada como intertextualidade manifesta, quando o texto recorre explicitamente a outros textos específicos e intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, através de elementos das ordens do discurso. Destarte, a intertextualidade é uma categoria fundamental de análise para esse trabalho, dada a natureza social ligada ao contexto educacional, onde vozes circulam em harmonia ou desarmonia, (re)construindo significados.

Utilizamos também as contribuições teóricas de Pennycook (1994) sobre a representação política dos pronomes, que não têm um papel neutro ou apolítico e implicam relação de poder. Neste estudo, foi possível verificar o processo de inclusão e exclusão de atores sociais.

Quadro analítico

Alguns exemplos de análise demonstram o posicionamento de Sofia enquanto educadora com formação crítico-reflexiva e como seu processo de transformação docente ocorre em seu ‘dizer’.

Brechas para a reflexão

Excerto 1 (linhas 1 a 06)

- (1) **eu acredito** que se a gente conseguir tocar neles...
- (2) hum... mostrar que cada ser humano **tem que ter** responsabilidade dentro da área que
- (3) atua... **eu acho de verdade** que pelo menos aí pode acontecer alguma
- (4) mudança... transformação... **eu acho realmente** que pode florescer...mas se cai num
- (5) terreno seco...aí não acontece nada...mas é como eu tô te falando...**é um trabalho de**

6) **paciência**...mas eu gosto assim... parece que eles tem uma certa receptividade...

(Entrevista realizada dia 09/03/2009)

Nesse trecho, analisamos as modalidades, que segundo Fairclough (2003), define o modo como as pessoas mostram seu comprometimento ao fazer afirmações, perguntas, ofertas e demandas. Sofia revela-se através das modalidades como resume o quadro 3, abaixo:

Quadro 2 – Modalidades presentes nos enunciados de Sofia

Tipos de Modalidade	O que revela	Exemplos
Modalidade subjetiva/epistêmica	Médio grau de afinidade do falante com a proposição	Linha 1- eu acredito que se a gente conseguir tocar neles...
Modalidade deontica/objetiva	O comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade	Linha 2- mostrar que cada ser humano tem que ter responsabilidade dentro da área que atua...
Modalidade subjetiva	Alto grau de afinidade do falante com a proposição	Linha 3- eu acho de verdade .
Modalidade subjetiva/epistêmica	Alto grau de afinidade do falante com a proposição	Linha 4- eu acho realmente
Modalidade categórica/epistêmica/objetiva	Alto grau de comprometimento com a sua proposição	Linha 5- é um trabalho de paciência

As modalidades, exibidas acima, revelam o alto grau de comprometimento de Sofia com as suas proposições e demonstram sua posição, em relação à formação dos alunos como cidadãos, conscientes de seu papel social. Sofia demonstra sua esperança apesar das limitações impostas em um contexto mais amplo.

Fundamentando seu dizer em outros discursos - Interdiscursividade**Excerto 2 (linhas 7 a 11)**

(7) **é como diz a Celani** com os grupos de estudo da PUC de SP... “é pensar na prática”...

(8) mas **lá** é outro contexto...**aqui** as coisas são mais difíceis ainda com o grupo de estudos (9)**lá** de Várzea Grande **é** complicado... com as condições que os professores tem...

(10) parece que **muitos preferem ficar com os olhos vendados...**

(11) **como diz o Mário Sérgio Portela..** “nós somos professores de carreira correndo de um lado pro outro”....

(Entrevista realizada em 25/08/2008)

Sofia fundamenta sua fala nesse trecho, no discurso de outros professores e pesquisadores da área educacional, pois o uso do discurso direto ou indireto pode servir para depreciar ou valorizar o que foi dito e aqueles (as) que disseram. O uso do discurso direto aparece nas linhas 7 e 11. Primeiro, para retratar um contexto diferente (PUC/SP), comparando-o com o contexto regional (o grupo de estudos de Várzea Grande do qual participava), na perspectiva crítico-reflexiva. Em seguida, emprega os advérbios de lugar ‘**aqui**’ e ‘**lá**’ para diferenciar a prática crítico reflexiva nesses dois contextos, uma vez que, segundo ela, em SP as coisas já estariam mais avançadas.

Sofia também emprega a metáfora “preferem ficar de olhos vendados” (linha 10) que tem o significado de “não querer ver”, revelando que a opção pela “cegueira voluntária” talvez se deva às dificuldades em empreender a prática crítico-reflexiva em alguns contextos, conforme explicitado por ela.

Ao dizer “muitos preferem ficar de olhos vendados” exclui-se desse grupo, reafirmando assim que, apesar das dificuldades dessa prática

crítico-reflexiva, a “cegueira voluntária” de “muitos” não é uma opção considerada por ela. Sofia finaliza apoiando-se, mais uma vez, no texto de outro professor que afirma “nós somos professores de carreira correndo de um lado pro outro”, o que sugere que a escolha pela não reflexão crítica talvez ocorra pela falta de tempo e condições financeiras do professorado, incompatíveis com essa perspectiva.

Chamando a atenção dos alunos para os socialmente excluídos

Excerto 3 (linhas 24 a 29)

(24) aí **eu** geralmente puxo pra minha pesquisa...e é sempre assim, não é?...

(25) **voce** puxa pro teu lado...

(26) aí **eu** começava a discutir questões ambientais...quem de **voce**s aqui já foi num lixão?

(27) *Aí **eles** falavam...”Ai professora... Você acha que **eu** vou em lixão”?*...

(28) e **eu** continuava...”Quem de **voce**s aqui já viu os catadores de rua”?...

(29)”**Voce**s já prestaram atenção neles”?...Será que **eles** são importantes pra nós?

(Entrevista realizada dia 09/03/2009)

Novamente o discurso direto é utilizado por Sofia. Entretanto, dessa vez, os identificadores nomeiam, alternadamente, diferentes atores, como organizado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Identificadores e seus papéis

Identificador	Quem nomeia	Inclusivo/Exclusivo Autorreferencial	Linha - Porque é usado
Eu	Sofia	Autorreferencial	Linha 24- eu geralmente puxo pra minha pesquisa - para falar dela mesma e de sua reflexão-crítica
Você	Todos que fazem o mesmo	Inclusivo	Linha 25- você puxa pro teu lado... Para justificar que ela não é a única a fazer isso.
Vocês	Os alunos	Exclusivo	Linha 26- Quem de vocês aqui já foi num lixão? Para instigar uma reflexão a respeito da exclusão social.
Eles	Os alunos	Exclusivo	Linha 27- Aí eles falavam.. Para reportar via discurso direto sua interação como os alunos.
Eles	Os catadores de papel	Exclusivo	Linha 29- Será que eles são importantes pra nós? Para instigar a reflexão
Eu	Um aluno	Exclusivo	Linha 27- Você acha que eu vou em lixão"?... Para reportar com exatidão o que foi dito.

Quando o discurso direto é utilizado, o emprego de identificadores para nomear diferentes atores é um recurso comum e serve para dar pistas de quão inclusivos ou exclusivos os pronomes pessoais (identificadores) podem ser.

A transformação social através da educação

Excerto 4 (linhas 30 a 37)

(30) Acho que somos **pequenos soldadinhos...**

(31) que estamos nos preparando para uma **batalha...**

(32) É algo em dose de **conta gotas, mas** é possível sim...

(34) **Se** todos os profissionais da educação, **trabalhassem** com a política em sala de aula

(35) é como dizia Paulo Freire...

(36) **nós teríamos pessoas mais engajadas**

(37) **e não exploraríamos e deixaríamos de ser tão explorados.**

(Entrevista realizada dia 09/03/2009)

Nesse trecho, analisamos as escolhas lexicais de Sofia, para descrever sua crença na mudança e os caminhos para isso. A escolha pela palavra “soldadinhos”, que já é uma forma diminutiva, empregada junto do adjetivo “pequenos”, caracterizando assim um teor enfático, denota duas faces da questão transformacional: por um lado, a magnitude do processo de transformação social, por abarcar diversos fatores sociais, políticos e ideológicos e por outro lado, a aparente fragilidade dos professores críticos-reflexivos frente à empreitada complexa que estão dispostos a enfrentar.

Explicita a sua visão de lentidão do processo ao fazer a escolha pelo substantivo metafórico “conta-gotas”. O substantivo “batalha” expressa a crença de Sofia de que essa não é uma ação fácil, ainda mais se observada a questão de que uma batalha é parte de uma guerra, ampliando dessa forma o escopo de como ela vê essa questão social. Através das escolhas, “pequenos soldadinhos”, “batalha” e “conta gotas” Sofia constrói a metáfora da transformação social, pois, segundo Fairclough (2001, p.241)

“As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o

modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

As outras escolhas lexicais confirmam a complexidade e a lentidão que promover a transformação social representam para ela. A escolha por determinado vocabulário em detrimento de outro, demonstra de modo particular a representação que Sofia faz do processo de transformação social. O conectivo adversativo ‘**mas**’ reafirma sua crença na possibilidade de transformação. Na linha 34, emprega a forma condicional junto a partícula ‘**se**’, nesse caso parecendo colocar que o professor crítico-reflexivo (através da formação continuada, do mestrado ou de outras formas) tem mais condições de perceber o que está oculto nos discursos, e aí quem sabe a realidade pode mudar. Das linhas 34 a 35, Sofia insere-se como agente fora do processo, o que nos leva a inferir que ela se considera uma professora que exerce seu papel político em sala de aula, através de seu engajamento na reflexão crítica, com vistas à transformação social. Na linha 36, fundamenta sua fala em Freire para, logo depois, solidarizar-se e incluir-se no processo demonstrando que essa é uma “**batalha**” de todos.

Considerações Finais

Este trabalho foi motivado pela inquietação de perceber que o discurso falacioso do ensino de língua inglesa na escola pública só contribui para cristalizar desigualdades e preconceitos. Percebemos que o dizer de Sofia demonstra nuances diferentes de acordo com o assunto discutido. Quando aborda a questão do ensino de inglês na escola pública, fala de forma mais assertiva e “inflamada”, demonstrando sua indignação frente à falta de ações públicas efetivas. Ao relatar sua afinidade com a prática

crítico-reflexiva, demonstra suas tentativas de provocar a reflexão entre seus alunos, revela seu conhecimento acerca das teorias que permeiam essa prática e mostra-se sabedora das limitações do contexto da escola pública.

Em relação à visão do professor de inglês da escola pública, rejeita a imagem, o rótulo que a sociedade parece querer impor a todos que têm essa profissão indistintamente. Entretanto, o seu dizer mostra-se conflituoso, divide-se entre o discurso integrativo e o emancipador. Contudo, demonstra ter ciência acerca do imperialismo lingüístico. Sua indecisão fica implícita na preocupação de que esse discurso de fricções entre o dominante e o dominado sobreponha à urgência do ensino de língua estrangeira na escola pública.

No que concerne à emancipação, Sofia demonstra ter o que Bhaskar (2002, p. 239) chama de “impulso emancipatório”, que está ligado a um desejo de compartilhar objetivos coletivamente, um sentimento de solidariedade. A solidariedade e um forte senso de coletividade são percebidos em Sofia, por suas ações não somente no contexto educacional, mas também fora dele. Assegura que, desde criança, sempre esteve envolvida com trabalhos sociais, e depois de terminar seu mestrado, demonstra características relevantes como professora crítico-reflexiva ao rebelar contra a insuficiência de carga horária e a falta de vontade política de empreender mudanças.

Conforme Papa (2005; 2008) e Barros (2010), a prática do professor no paradigma crítico reflexivo deve estar pautada em uma preocupação com a transformação social e a emancipação. Essa possibilidade de transformação deveria ter início no contexto (micro) onde o professor está inserido, sempre com vistas ao contexto macro (sociedade).

A transformação social defendida por Papa (2008) e Barros (2010) é aquela que acontece, primeiramente, na percepção do discurso hegemônico que permeia a sala de aula e a escola, e que naturaliza desigualdades e preconceitos. O papel do professor seria construir junto com seus alunos um contra-discurso capaz de impulsionar ações conjuntas que possam melhorar as condições sociais. Quanto à emancipação, é preciso que, primeiramente, o professor emancipe-se, o que implica em uma obrigatória reflexão de crenças, valores, sentimentos e identidades. Sofia demonstra ter ultrapassado esse nível, não somente através do seu ‘dizer’ (teoria), mas também, e principalmente, pelo seu ‘fazer’ (prática). Mesmo não sendo completamente bem sucedida, Sofia demonstra coragem de empreender ações que visam à emancipação e a transformação social, essenciais na perspectiva da prática crítico reflexiva.

Revela ter ou estar desenvolvendo o ‘fazer’ e o ‘pensar’, à medida que a representação discursiva da ação caminha junto à reflexão na sua prática docente. Sofia mostra sua preocupação em que os alunos percebam que o papel de fazer está no conjunto, em ações coletivas e que não interessa muito se as idéias surgem por parte dos alunos ou por parte do docente. Ainda em relação à prática crítico-reflexiva, Sofia procura refletir criticamente antes, durante e depois da ação, de acordo com o modelo proposto por esse paradigma: a relação teoria e prática. Mostra ter conhecimento da teoria e das possíveis limitações de aplicá-las na prática. Essa característica é marcante em Sofia, uma vez que não dissocia a questão social de sua prática docente. Mesmo sabendo das limitações do contexto social em que atua, não desiste de implantar e propor projetos de melhoria para a comunidade.

A preocupação com a apreensão das **contradições** permeia toda a prática de Sofia. A professora participante é constante e até “vigilante”, mais especificamente em relação à forte ideologia nos discursos em língua inglesa. Reconhece a necessidade de chamar a atenção dos alunos para as questões ideológicas, além de assumir o fato de “lutar” contra a força da ideologia dominante que, às vezes, mesmo sem querer reproduz. Assume ter consciência dos perigos da naturalização e reprodução das desigualdades e preconceitos.

O dizer de Sofia apresenta alto grau de subjetividade, revelado pela presença da modalidade subjetiva (acho, acredito, penso) junto dos identificadores “eu” (auto-referencial) que demonstram o comprometimento e engajamento em relação a sua prática docente crítico-reflexiva, embora se deva, em parte, às condições impostas pelo gênero discursivo utilizado (entrevista). O uso dos identificadores, nós/a gente (inclusivo) revelam sua solidariedade com os professores que vivem as mesmas angústias, sentem o mesmo desamparo, abandono e lutam pelas mesmas causas.

A modalidade deôntica sinaliza comprometimento com a obrigação/necessidade, aparece quando Sofia aborda as questões sociais que permeiam o contexto educacional. Defende um ensino crítico-reflexivo e enfatiza o papel do Estado em relação à Educação. Já a modalidade epistêmica mostra o seu comprometimento com a “verdade”, aparece para discutir questões como a responsabilidade social como educadora.

No que tanger ao uso dos pronomes, Sofia parece construir suas relações sociais, incluindo ou excluindo “atores”, fazendo-se protagonista, coadjuvante ou espectadora de sua construção como professora de inglês da escola pública, em formação no paradigma crítico-reflexivo. O uso do

pronome pessoal ‘eu’ é, na maior parte das vezes, auto-referencial, principalmente quando Sofia relata suas ações e reflexões frente às mais diversas questões. É usado com menos frequência para demonstrar oposição a “você” ou “ele(a)/eles(as)”, indicando assim rejeição ou um pensar/fazer diferentes de “outro(a)/outros(as) e também no uso do discurso direto, nomeando outra(s) pessoa(s). Já o emprego de eles/elas é exclusivo e demarca normalmente uma não afinidade/filiação ou concordância, diferentes crenças, ideias e ações, frequentemente, contrárias às de Sofia. No que concerne ao uso do pronome ‘nós’ ou do identificador ‘a gente’, Sofia usa mostrar afiliações, afinidades e solidariedade de maneira inclusiva.

Destarte, cabe afirmar que o uso de processos, pronomes, auxiliares verbais e modalizadores, contribuíram para a nossa compreensão acerca da sua prática crítico-reflexiva. Os resultados obtidos pela análise evidenciam um sentimento de afinidade e afiliação com seu exercício de professora de língua inglesa, de escola pública. Isso não significa dizer que o caminho escolhido por Sofia esteja livre de contradições, enfrentamentos e lutas com ela mesma e com a sociedade.

Após conhecendo as experiências de Sofia, acreditamos que, enquanto o Estado não cumprir seu papel em relação à Educação Pública no Brasil, todo o esforço feito pelos professores e pela sociedade não será suficiente. Investir na educação significa, necessariamente, investir na formação inicial e continuada de professores, garantindo-lhes condições dignas de trabalho. Os professores precisam ganhar um salário decente que permita estudar, pesquisar para aplicar seus conhecimentos em sala de aula.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org) et al. **Formação reflexiva de professores:** estratégia de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2000.

BARROS, S. M. 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.

BHASKAR, R. **The possibility of Naturalism:** a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf, 1989.

_____ **Societies.** In: M.Archer et al. (orgs.) Critical Realism, Essential Readings, London; New York: Routledge, 1998, p. 206- 257.

_____ **Philosophy and scientific realism.** In: M.Archer et al. (orgs.) Critical Realism, Essential Readings, London; New York: Routledge, 1998b, p. 16-47.

_____ **The logic of scientific discovery.** In: M.Archer et al. (orgs.) Critical Realism, Essential Readings, London; New York: Routledge, 1998c, pp. 48-103.



_____. **Societies.** In: M.Archer et al. (orgs.) *Critical Realism, Essential Readings*, London; New York: Routledge, 1998d pp. 206-57.

_____ **Reflections on Meta-Reality: A Philosophy for the Present**, New Delhi: Sage, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CHOULIARAK, L. e N. FAIRCLOUGH. . **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis.** Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CONTRERAS, J. A **Autonomia de Professores.** São Paulo, Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos.** v.1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.1959.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power.** 1st. ed. London, 1989.

_____ **Discurso e mudança social.** 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____ **Analysing discourse: textual analysis for social research.** 1st. ed. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução de Claudia Schilling, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1976.

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

_____ **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **O tema da reflexividade na formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro.** In: PIMENTA, Selma G. ; GHEDIN, Evandro (Orgs.) Professor Reflexivo no Brasil. 5. ed. Cortez Editora- SP p. 53 a 80. 2002.

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

_____ **Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: Fazenda, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento, 2ª edição, Campinas: Papirus,1997, p. 29-41

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.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, LAEL - PUC/SP, 2005.

_____ **Prática Pedagógica Emancipatória: O professor reflexivo em processo de mudança.** Pedro e João Editores. São Carlos-SP, 2008.116



PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London and New York: Longman, 1994. .

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPED, 1999.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RESENDE, Viviane M. e RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. 1. ed. São Paulo: contexto, 2006.

SCHÖN, D.A. **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

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

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.