

Formação Continuada e reflexão crítica

Recentemente, observa-se, na área de formação de professores, um aumento na produção de estudos inseridos na perspectiva da reflexão crítica. Contudo, muitos deles (MACHADO; MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES; CELANI, 2000, 2001, PÉREZ GÓMEZ, 1998 apud MAGALHÃES, 2004) têm revelado as dificuldades de se formar profissionais crítico-reflexivos, pois, dentre outros fatores, é fundamental que o formando desenvolva a consciência de certos princípios que orientam a prática.

Nesse estudo¹, relatamos uma atividade com professores de espanhol em formação continuada. Analisamos livros didáticos de espanhol com o objetivo de observar o tratamento dado às variedades linguísticas. O ensino dessas variedades reflete a abertura para um debate político, cultural e linguístico. Esse exercício, que pretendemos possa ser aplicado em outros casos na prática pedagógica, pode revelar ideologias, muitas vezes, ideologias repressoras, sob a forma de discursos, que se opõem ao ensino/aprendizagem humanista e democrático.

A justificativa para esse trabalho está, portanto, no desvelamento de ideologias e práticas que, se não problematizadas pelo professor, continuam a reproduzir a desigualdade e/ou a silenciar as chamadas "minorias", e não apenas os alunos são silenciados, também os professores. Esperamos, dessa forma, aproximar os participantes das contribuições teóricas e das diretrizes para o ensino multicultural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) e, através dessa prática, oportunizar a dialogia e, se possível, a emancipação.

¹ Agradeço ao CNPq a concessão da bolsa para minha dissertação de Mestrado, da qual este artigo é um recorte.

O II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás

O II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás (CFPE) realizou-se entre os meses de abril e novembro de 2010, na Faculdade de Letras, campus II da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua implementação deu-se graças à parceria entre essa instituição e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Associação de Professores do Estado de Goiás (ASPROEGO) e a *Consejería de Educación de la Embajada de España*.

Tal curso teve por finalidade fornecer subsídios aos professores de língua espanhola da rede pública. Para isso, contou com professores das instituições anteriormente citadas², além da pesquisadora para ministrarem aulas que enfocavam não apenas o conhecimento linguístico e a didática, mas também a reflexão crítica que, acreditamos, deve nortear a prática pedagógica.

O número de professores participantes (PPs) totalizava sessenta pessoas. Tais PPs, oriundos da capital e do interior do estado, com média de idade de quarenta anos, tinham formações acadêmicas e experiências de ensino as mais diversas. Nesse relato, no entanto, focalizaremos um trabalho realizado apenas com a turma A. Obtivemos a colaboração de treze, dos vinte participantes inscritos nessa turma. Todos esses PPs eram brasileiros, a maioria com formação em Letras (4 licenciados em Espanhol, 4 licenciados em Inglês, 1 licenciada em Português), porém, contamos com PPs que atuam no ensino de espanhol, mas são formados nas seguintes áreas: 2 licenciados em História, 1 bacharel em Administração de Empresas e 1 bacharel em Filosofia.

Embora menos proficientes na língua espanhola do que os PPs das turmas B e C, os PPs da turma A mostraram-se bastante participativos; motivados não apenas a aperfeiçoar a língua espanhola, mas, sobretudo, a discutir questões relativas às competências profissionais e ao desenvolvimento da identidade docente, o que poderá ser comprovado na discussão dos resultados.

² Todas/os professoras/es engajadas/os no CFPE, além da coordenadora, desenvolvem um trabalho não-remunerado nesse projeto. Os recursos destinados pelas entidades promotoras são reservados exclusivamente às fotocópias dos materiais elaborados e à confecção dos certificados.

Fundamentação teórica

Consideramos que a língua, mais do que um sistema com vistas à comunicação, é uma prática social. Essa concepção não se restringe à ideia de que, através da língua, os sujeitos transmitem mensagens ou realizam atos. Sobretudo, essa perspectiva preconiza que a linguagem é veículo de ideologias, as quais se manifestam a partir de discursos (FAIRCLOUGH, 2001). Essa compreensão é importante porque o discurso constitui toda a estrutura social (FOUCAULT, 1972, apud FAIRCLOUGH, 2001) e, por sua vez, é por ela moldado ou restringido. Dessa forma, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). É, portanto, necessária a promoção de uma *consciência crítica da linguagem*, o que se revela pela

consciência de como o discurso figura dentro das práticas sociais, uma consciência de que qualquer conhecimento de um domínio da vida social é constituído como um discurso dentre vários que coexistem ou são concebíveis, que diferentes discursos estão associados a diferentes perspectivas no domínio a que se referem e a diferentes interesses, uma consciência de como os discursos podem operar ideologicamente nas relações sociais de poder, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 1999, p.74, tradução minha)

Igualmente preocupada, não apenas por problemas linguísticos, “mas, também por problemas humanos” (CELANI, 1992) a Linguística Aplicada (LA) vem se caracterizando como *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2008), *transgressiva* (PENNYCOOK, 1998; 1999; 2004) ou *crítica* (RAJAGOPALAN, 2004), justamente por manter uma relação dialógica com outros saberes e por não dicotomizar teoria/prática. Essa nova postura científica busca não se distanciar daqueles a quem deve servir, ao invés, encerra o compromisso de produzir o conhecimento sobre a vida contemporânea que englobe e fortaleça “os que foram postos à margem” (MOITA LOPES, 2008, p.86).

Outro construto, fundamental aliado da emancipação dos sujeitos, vem emprestado dos estudos culturais. Hall (2006, p.67) analisa a identidade como um deslocamento decorrente do processo de globalização. Esse processo desencadeou a ruptura da identidade dos sujeitos, desdobrando-a em várias

outras que são fluidas, isto é, deslocam-se de acordo com os interesses subjetivos correspondentes ao contexto da interação social.

Há, na sociedade pós-moderna, identidades-padrão que, por terem características positivas como atributos, são compreendidas socialmente como *normais* e se tornam invisíveis (SILVA, 2006, p. 81) e é a partir da percepção da diferença que vêm à tona novas identidades reacionárias. Isso implica a disputa de poder em que as identidades oponentes – as identidades-normais, ou hegemônicas, e as identidades-reacionárias – se engajam. Tendo em vista esse funcionamento da disputa identitária, compartilhamos da proposta de Silva (2006, p. 100), para quem “reconhecer e questionar formas dominantes de representação da identidade e da diferença” tem tudo a ver com ensino/aprendizagem. Para esse autor, tolerar e respeitar a identidade do outro não pode ser um objetivo pedagógico justificado pelo politicamente correto, mas, para que haja sentimento verdadeiro de respeito, é preciso entender a diferença como uma produção social.

Acreditamos, também, no fortalecimento que o ensino multicultural pode operar. Dentro do contexto global em que vivemos, o ensino de línguas que prepara o aluno como um ser pleno de identidades não deve negligenciar o conhecimento das variedades linguísticas. A nosso ver, permitir que o/aluno enxergue alternativas nas variedades linguísticas implica em fomentar o desenvolvimento de suas competências sociocultural e pragmática. Além disso, essa não-imposição pode significar libertá-lo de uma variedade, e por consequência de uma cultura, hegemônica. De fato, como afirma Kramsch (2001, p. 31, tradução minha), citando Phillipson (1992) “seria melhor substituir a pedagogia daquilo que é autêntico por uma pedagogia do que é adequado, o que pretenderia subverter as nefastas consequências do ‘imperialismo linguístico’”.

Assim, as contribuições teóricas anteriormente detalhadas lançam luz à prática que aqui relatamos. Esse relato centra-se na problematização de livros didáticos de língua espanhola, mais especificamente, no tratamento dado às variedades linguísticas e nos discursos subjacentes a tais tratamentos.

Um olhar crítico sobre o livro didático de cada dia

Conforme já explicitado anteriormente, uma das preocupações de nosso curso de formação é que os docentes se desenvolvam tanto linguisticamente quanto profissionalmente. E entendemos que o desenvolvimento profissional engloba o conceito de emancipação, um anseio que buscamos através da reflexão crítica (CONTRERAS, 2002). Desse modo, a atividade que aqui relatamos objetivou analisar criticamente o tratamento dado às variedades linguísticas em alguns livros didáticos de língua espanhola.

A pesquisadora selecionou tanto livros recomendados pelo MEC e/ou já populares no mercado editorial, quanto lançamentos. Então, visando à dialogia, um dos pilares necessários à reflexão crítica, os PPs formaram duplas para responder às seguintes questões:

1. Contrastem o índice do livro didático com o capítulo sobre as variedades linguísticas. O que predomina na abordagem do tema: o aspecto linguístico ou cultural dessas variedades?
2. Abram o livro no capítulo dedicado às variedades linguísticas. O/a autor/a classifica essas variedades em diatópicas, diafásicas e diastráticas?
3. O livro conscientiza o aluno sobre questões políticas inerentes à língua?
4. O que se espera do aluno com a proposta dos enunciados?
5. Existe co-produção do conhecimento, ou seja, há exercícios que estimulem os alunos a ativarem saberes da sua própria cultura?
6. De que forma são apresentadas as variedades linguísticas, através de listas de palavras, textos ou outro recurso? Que efeito de sentido produz essa apresentação?
7. Após refletir com seu parceiro/a, vocês usariam esse ou outro livro didático analisado pelos colegas? Como você poderia desenvolver um trabalho mais amplo a respeito das variedades linguísticas?

Para a discussão dessas questões em dupla, a pesquisadora concedeu vinte minutos, e mais dez minutos foram destinados à posta em comum das percepções de todos os docentes. Por restrições de tempo, não foi solicitado aos PPs que respondessem por escrito, mas optamos por gravar em vídeo essas interações. Na próxima seção discutiremos os resultados da atividade.

Resultados e discussões

Antes da realização dessa análise de livros didáticos, alguns PPs mostravam-se um pouco indiferentes, “como quem pensa ‘lá vem uma aula de improviso no curso de formação’ ou ‘começou a enrolação’”, relatou a pesquisadora no seu diário (D) de 15/08/2010. Entretanto, quando projetamos alguns *slides* com as propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), no que concerne a respeitar os saberes e as identidades tanto dos alunos, quanto dos professores, a situação mudou.

Alguns PPs acreditavam no mito de que o Espanhol a ser ensinado deveria ser “o puro”, “o correto”, “o legítimo”, “o da Espanha” (Mauro³ e Priscila, aula 14/08/2010) e diziam que era esse o que seus alunos queriam aprender. Mas, havia também quem entendesse que o professor é, costumeiramente, o maior exemplo dos alunos, e que então devesse se posicionar, assumindo sua identidade linguística, porque por trás do ensino dessa língua “legítima e pura”, está uma “língua *imposta* [...] e de forma coercitiva!” (Pepe, aula 14/08/2010, grifo meu).

Um obstáculo à atividade foi o estabelecimento das duplas de PPs, porque aqueles cujos posicionamentos, a respeito do ensino de variedades, eram mais extremos foram evitados por seus pares. A solução foi argumentar que o equilíbrio se busca, justamente, após ouvir opiniões diversas, que é assim que construímos a emancipação. Logo, os PPs “começaram a agir como se estivessem em suas escolas, como se ouvissem sugestões para planejar a aula” (D, 15/08/2010). E os resultados começaram a aparecer: ouve-se, na gravação da aula, a confiança de uma PP (não foi possível identificá-la) que nunca tinha observado o tom jocoso que resulta da apresentação das variedades por meio de listas de palavras, como “algo exótico”. Quanto à tomada de decisão final proposta pela atividade, uma dupla foi radical e concluiu por não utilizar nenhum livro didático para ensinar variedades linguísticas. A maioria, no entanto, usaria, com ressalvas, os livros analisados, buscando ampliar as propostas dos autores através da compilação de outros materiais didáticos (outros livros, internet, etc).

³ Todos os nomes, aqui citados, são fictícios, em respeito ao objetivo ético de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

O debate sobre as propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) permitiu entrever posturas que, mais tarde, seriam ressignificadas. A título de exemplificação, os PPs Mauro, Sofia, Laura e Hortênsia, que se referiam (questionário inicial, doravante “Q”, aplicado antes da primeira aula, 30/05/2010) ao ensino de *culturas* de língua espanhola (enfatizamos o plural) com a expressão “cultura espanhola”, ao longo da atividade, foram se autocorrigindo. Caso parecido aconteceu com relação a uma submissão tácita do professor com relação ao livro didático: Simone e Laura, que afirmaram (Q) ensinar a cultura da Espanha porque *seguiam* um livro didático oriundo desse país, durante a atividade, demonstraram satisfação em conhecer alguns aspectos socioculturais ligados às variedades linguísticas de países hispanoamericanos.

Outros resultados importantes emergiram após essa atividade, na sessão reflexiva (SR) do dia seguinte. Dinha, uma jovem PP licenciada em Português, manifestou que compreende sua identidade, após as discussões promovidas pela atividade, como “uma brasileira que fala espanhol” (Dinha, SR, 15/08/2010) e que, por isso, não devia procurar incessantemente imitar nenhum nativo de nenhum país. Assim, nota-se que a atividade colaborou também para a construção da identidade docente da PP, aumentando sua autoestima. A mesma reflexão pode ser abstraída do seguinte excerto:

“Então não vale esse trem de língua *standard*?! É porque eles querem que a gente ensine o espanhol deles... Obrigada, professora [à pesquisadora], por você promover essa discussão. Eu achava que nunca ia saber ensinar a língua *standard* pros meus alunos”. (Simone, SR, 15/08/2010)

Percebemos, com o dado anterior, que a leitura proposta⁴ na sessão reflexiva também foi fator de grande importância para a formação dessa opinião. Sobretudo, porém, destaca-se o valor da *discussão*, como aponta a PP, iniciada na atividade de análise de livros didáticos.

⁴ BEAVEN, T.; GARRIDO, C. El español tuyo, el mío, el de aquel...¿cuál para nuestros estudiantes. In: *ASELE*, Actas XI, 2000. p. 181-190. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm> Acesso em 04/05/2010.

Considerações finais

Em suma, os resultados observados com essa atividade são bastante significativos. É certo que há docentes que talvez não tenham entendido o ensino de variedades linguísticas como um gesto político e profundamente humano, que faz amplificar as vozes de povos dominados, tantas vezes reprimidos e excluídos, mas que também falam espanhol. Porém, o fato de dedicarmos algumas aulas a essa discussão foi relevante para muitos outros PPs que ainda não haviam tido oportunidade de refletir dessa maneira, que desmascararam ideologias hegemônicas, como Simone, e que puderam repensar sua identidade de falante e de docente de espanhol, como Dinha.

Entendemos que nosso trabalho, no que diz respeito à emancipação dos sujeitos e da assunção de suas identidades culturais, poderia ter melhor alcance se usássemos uma metodologia colaborativa. Entretanto, nossa pesquisa teve limitações relativas ao formato do curso de formação (CFPE), não favorecendo, portanto, senão um estudo de caso.

Acreditamos, ainda, que esse trabalho pode e deve ser retomado, pois as transformações vêm com o tempo, e que essa experiência resultou positiva para os PPs nela engajados, tanto quanto para a pesquisadora.

Referências

BEAVEN, T.; GARRIDO, C. El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes. In: *ASELE, Actas XI*, 2000. p. 181-190. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm> Acesso em 04/05/2010.

CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-188.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnología. 1 ed. Cambridge: CUP, 2001. p. 23-37.

MAGALHÃES, M. C. C. As linguagens na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 87-164.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 85-105.

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

_____. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v.33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p. 57-80.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73- 102.

Enviado em 27 de maio de 2011

Aprovado em 23 de outubro de 2011