

## **AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA OS LETRAMENTOS CRÍTICOS: UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>**

### **PEDAGOGICAL ACTIONS FOCUSED ON CRITICAL LITERACIES: A PROPOSAL FOR THE ENGLISH AS A ADDITIONAL LANGUAGE TEACHER EDUCATION INTERNSHIP**

Giuliana Castro Brossi<sup>2</sup>  
Valéria Rosa da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta reflexões sobre a proposta de estágio supervisionado de língua inglesa I e II de uma universidade pública do estado de Goiás, ancorada nos pressupostos dos letramentos críticos e da pesquisa-ação colaborativa. O objetivo é refletir sobre possíveis ressignificações que podem ser construídas para o papel do componente curricular de língua inglesa na educação básica. Foram analisadas ações pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as-licenciandos/as nas aulas de língua inglesa de duas escolas públicas, durante o período de regência do estágio supervisionado em língua inglesa I e II. O fio condutor das aulas foram temas considerados críticos. Os resultados sugerem que a problematização de temas críticos na sala de aula de língua inglesa pode possibilitar uma aprendizagem que vai além das questões linguísticas e discursivas, contribuindo para a transformação da realidade tanto dos/as alunos/as da educação básica quanto dos/as professores/as-licenciandos/as. Além disso, os dados apontam para a relevância de uma proposta colaborativa durante as aulas de estágio supervisionado, com vistas à aproximação entre a escola e a universidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores de línguas. Estágio supervisionado de língua inglesa. Educação básica. Letramentos críticos.

**Abstract:** This article introduces reflections about a proposal of English pre-service teacher education internship, at a public university in the state of Goiás, anchored in the critical literacy and collaborative action research principles. The goal is to reflect upon possible resignifications that may be raised for the teaching of English as an additional language at the basic education schools. Pedagogical actions developed by training teachers in the English classes in two public schools in a town of Goiás, during their internship were analysed. The conducting clue was critical themes. The results unveiled that problematizing critical themes in class allows learning that goes beyond linguistic and discursive

---

<sup>1</sup> Agradecemos a todos/as os/as envolvidos/as no estágio supervisionado de língua inglesa no ano de 2014: professores/as-licenciandos/as do curso de Letras e professoras colaboradoras, equipe gestora e alunos/as das escolas parceiras do estágio. Um agradecimento especial, também, à nossa colega e companheira de todas as horas, Professora Viviane Pires Viana Silvestre, pelas excelentes contribuições para o estágio supervisionado neste contexto local.

<sup>2</sup> Mestre em Linguística Aplicada e professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, na UEG/Inhumas. E-mail: giulianabrossi70@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Estudos Linguísticos e professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, na UEG/Inhumas. E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com.

matters, which contributes to reality transformation not only for basic education students, but also for pre-service teachers. Furthermore, the data indicate the relevance of a collaborative proposal during the teacher pre-service internship, in order to bring school and university together.

**Keywords:** Language teachers education. Pre-service teacher education internship. Basic education. Critical literacies.

## INTRODUÇÃO

*Como vimos durante todo o tempo na universidade, o papel do professor ultrapassa o espaço da sala de aula. Em vários momentos, os alunos acabam falando um pouco de si mesmos, das suas particularidades, vida pessoal, pedem conselhos sobre namoro de adolescente, conflitos e tal. Nessa hora, é importante o professor se colocar próximo ao aluno, para que ele tenha a imagem do professor associada a um amigo, a alguém em que se possa confiar, é importante enxergar o aluno além do espaço da escola, para facilitarmos a convivência, e é claro entender e colaborar para o desenvolvimento de cada um como seres humanos. (Heloisa – Narrativa)*

*[Gostei da] ideia de debater uma questão que é também de outras matérias: o preconceito. As músicas também foram legais. (Peter – aluno da educação básica)*

A formação de professores/as<sup>4</sup> de línguas adicionais<sup>5</sup> tem sido o foco de vários estudos na grande área da Linguística Aplicada (LA) no Brasil (DEPIERI, 2006; MIZUKAMI, 2000; PIMENTA, 2000; SILVESTRE, 2008; 2014; 2015). Especificamente no que diz respeito à formação inicial por meio do estágio supervisionado, Furtoso et.al. (2009, p. 45) afirmam que o ambiente do campo de estágio supervisionado proporcionado aos/às professores/as-licenciandos/as deveria ser um momento privilegiado do processo de aprender a ensinar. No entanto, segundo as autoras, em muitos casos, esse momento de formação na escola campo “tem se resumido na busca de defesa de territórios entre os professores dos campos de estágio e os professores supervisores de estágio da universidade”. Diferentemente dessa visão, a

---

<sup>4</sup> Utilizamos os nomes e pronomes no masculino e no feminino porque concordamos com os ideais de ensino crítico – em consonância com os princípios da pedagogia feminista – de que o emprego apenas do masculino não é neutro, e sim discriminatório.

<sup>5</sup> Preferimos o termo *línguas adicionais* em vez de *línguas estrangeiras* porque entendemos que essas línguas são acrescidas às outras línguas do repertório do/a educando/a. Além disso, compreendemos que, muitas vezes, essas línguas “estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37), impossibilitando a distinção ente nativo/a e estrangeiro/a.

concepção de estágio supervisionado que nos orienta é de trabalho colaborativo. Concordamos com a ideia de Zeichner (1992) de que, em busca de uma relação mais equilibrada entre os envolvidos no estágio, o/a professor/a regente, o/a professor/a formador/a e os/as professores/as-licenciandos/as devem trabalhar em colaboração, assumindo uma parceria e, por meio de constantes reflexões, terem como meta final a aprendizagem do/a aluno/a da escola-campo.

Nesse sentido, ao atuarmos como formadoras de professores/as de língua inglesa como língua adicional, reconhecemos a importância do estágio supervisionado na formação crítica transformadora de professores/as (MATEUS, 2009). Por um lado, o/a professor/a de línguas adicionais deve ser reconhecido/a e se reconhecer como educador/a, comprometido/a com seus/suas alunos/as, com a sociedade e com a própria formação (CELANI, 2008). Por outro lado, o ensino significativo de línguas, por meio de um trabalho mais localizado (JORDÃO; FOGAÇA, 2007) e do desenvolvimento da percepção crítica (MONTE MÓR, 2013), tem se mostrado uma ancoragem irrefutável frente às demandas da atual sociedade.

Diante disso, nós, professoras de estágio supervisionado de língua inglesa de uma universidade estadual do interior de Goiás, definimos uma nova abordagem de trabalho com os/as professores/as-licenciandos/as do curso de Letras português-inglês, com o intuito de ressignificar toda a experiência do processo de formação inicial, conduzindo-os/as a um processo de reflexão crítica colaborativa e de constante formação.

Assim, este estudo tem como objetivo refletir sobre possíveis ressignificações que podem ser construídas para o papel do componente curricular de língua inglesa na educação básica, sob o viés das teorizações dos letramentos críticos. Além disso, temos como foco principal compartilhar as ações realizadas pelos/as professores/as-licenciandos/as, forjadas nas duas escolas de educação básica com as quais a universidade tem convênio<sup>6</sup>, bem como trazer a voz dos/as professores/as-licenciandos/as e dos/as alunos/as da educação básica.

Tendo como aparato metodológico a pesquisa-ação colaborativa (SILVESTRE, 2008), os dados foram gerados no decorrer do ano de 2014, em duas turmas do curso de Letras, de 3º e 4º ano, durante as disciplinas de estágio supervisionado de língua inglesa I e II, ministradas pelas professoras formadoras, autoras deste artigo. Além do contexto da graduação, na

---

<sup>6</sup> De acordo com o regulamento de estágio supervisionado da universidade em foco neste estudo, faz-se necessário eleger escolas-parceiras para servirem de campo de estágio, aqui, denominadas Escola 1 e Escola 2.

instituição de ensino superior, os dados foram gerados também nas duas escolas públicas de educação básica, aqui denominadas de Escola 1 e Escola 2, parceiras da universidade. A Escola 1 oferece o ensino fundamental II (EF II), já a Escola 2 oferta o ensino médio (EM) em tempo integral. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: narrativas, formulário de reflexão após a ação dos/as professores/as-licenciandos/as, relatórios finais de estágio, anotações de campo durante as aulas de regência na escola-campo e questionários com os/as alunos/as da educação básica.

Acreditamos na relevância deste estudo pela oportunidade de compartilhar as ações pedagógicas de ensino de inglês experienciadas neste contexto local, sugerindo uma proposta de formação de professores/as de língua inglesa ancorada nos pressupostos dos letramentos críticos. Não pretendemos, aqui, oferecer “receitas”, mas apresentar reflexões sobre os procedimentos, as metodologias e as práticas de letramentos que se mostraram possíveis neste espaço local. Afinal, a pedagogia dos letramentos críticos não propõe modelos pré-determinados; mas também não é sem princípios (JORDÃO, 2015). Trata-se de uma pedagogia que pode ser entendida como uma “igreja aberta” (LUKE, 2007, apud JORDÃO, 2015, p. 204): *igreja*, por estar ancorada a “uma determinada visão de mundo, de língua, de educação”; porém *aberta* às diferentes formas de construção de sentidos que levam “os adeptos dessa igreja a se perceberem como narradores, como construtores de histórias sobre o mundo a partir de referenciais específicos” (JORDÃO, 2015, p. 204).

No que se refere à organização deste texto, além desta parte introdutória, constam as considerações teóricas, nas quais discutimos, brevemente, as perspectivas epistemológicas que ancoram nossa proposta de ação docente no estágio supervisionado; a caracterização do contexto local em que a pesquisa foi realizada; a discussão da proposta de estágio nas duas turmas do curso de Letras desenvolvidas no ano de 2014, bem como as reflexões de alguns/algumas professores/as-licenciandos/as e alunos/as da escola de educação básica sobre essa experiência; e nossas considerações finais.

## **1 SOBRE O PAPEL DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões ‘socialmente responsáveis’ e*

*ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós (JORDÃO, 2013, p. 358).*

Refletir sobre o papel das aulas de língua inglesa na escola pública na sociedade atual é fundamental para pensar em possíveis ressignificações das ações pedagógicas. Acreditamos que as concepções acerca do que é ensinar a língua inglesa orientam as práticas pedagógicas e, por isso, devem ser problematizadas.

A fala de Jordão, escolhida como epígrafe para esta seção, representa a nossa visão sobre ensinar e aprender línguas. Assim, entendemos que, mais do que ensinar e aprender um sistema de códigos, ensinar e aprender línguas na educação básica significa construir formas de entender e de construir o mundo.

Devido ao fato de este estudo tratar do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola de educação básica, e não em cursos livres de idiomas, é importante mencionar algumas diferenças acerca do papel do inglês nesses dois contextos.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs, 2006), os objetivos do ensino de língua inglesa em escolas regulares (da rede pública ou particular) diferem daqueles dos cursos livres de idiomas, embora não haja total clareza nisso. De acordo com esse documento,

verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais) (BRASIL, 2006, p. 90).

A pesquisa de Paiva (2005) sobre a memória de professores em relação à aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, mostrou que, de modo geral, o ensino de inglês na escola regular tende a ser “apenas linguístico ou instrumental”, como posto nas OCEMs. Segundo a autora, quando se pensa nos objetivos do ensino de inglês na escola regular, o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência. Além disso, pode-se inferir das falas apresentadas nessa pesquisa que o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira é o curso de idiomas, e não a escola regular.

A narrativa 14, apresentada no livro organizado por Lima (2011), também traz as memórias de um aluno que afirma que o aprendizado da língua inglesa, para ele, só aconteceu, verdadeiramente, na escola de idiomas. Segundo o autor dessa narrativa, até mesmo o professor acredita que “ensinar inglês em escolas públicas não funciona”, referindo-se a um professor que, apesar de ser fluente na língua inglesa e de ensinar essa língua com excelência numa escola de idiomas, não o fazia na escola pública regular, recebendo a alcunha de “professor mudo” pelo narrador.

Diante de tais considerações acerca do descrédito em relação ao ensino de língua inglesa na escola pública e da falta de clareza no que se refere aos objetivos desse ensino, destacamos a seguinte consideração das OCEMs:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p. 90).

Assim, considerar apenas os objetivos linguísticos e instrumentais no contexto do ensino da língua inglesa na educação básica envolve o desconhecimento quanto ao papel educativo dessa língua (JORGE, 2009). Desse modo, depreende-se que o papel do ensino de língua inglesa na escola pública vai além da função de desenvolver a competência linguística do/a aluno/a, servindo como veículo para a expansão da sua visão crítica. Dito de outra forma, sob essa perspectiva, as aulas de língua inglesa na escola regular ultrapassam a função de contribuir com os aspectos conteudísticos e comunicativos, e cumprem o seu papel educacional de formar para a cidadania crítica.

Nesse sentido, a escola torna-se um ambiente privilegiado para formar cidadãos críticos, criativos e atuantes (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). E, nessa proposta, a aula de língua inglesa não é vista isoladamente, mas como “um ensino que se integra com a aprendizagem da língua materna e das outras disciplinas curriculares no desenvolvimento de um letramento condizente com o momento sócio-histórico-cultural que se vive” (MONTE MÓR, 2013, p. 32).

Além disso, para Schlatter e Garcez (2012), o acesso a línguas adicionais na escola deve possibilitar ao/à educando/a: a) conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; b) transitar na diversidade; e c) refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente.

Diante dessas considerações acerca do papel da aula de inglês na educação básica e considerando que vivemos em um mundo “complexo, globalizado, múltiplo [...] marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279), permeado por contradições e incertezas, defendemos que esse mundo nos obriga, como educadores/as, a atuar de maneira diferente, utilizando “a língua/linguagem para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, assim como propor soluções e contestar ideias que nos são apresentadas como discursos únicos” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 58).

Não estamos, aqui, advogando em favor de um ensino de inglês que desconsidere os aspectos linguísticos, instrumentais e comunicativos dessa língua, em detrimento do seu papel (trans)formador. Desta forma, concordamos com Warchauer (2000), citado por Duboc (2012, p. 42), que rompe com a visão binária em relação aos papéis do inglês, propondo a seguinte leitura:

não há necessidade em escolher entre um discurso integrador, que concebe o inglês como uma porta de entrada para o comércio internacional, o turismo, a tecnologia e a ciência, e um discurso de empoderamento, o qual vê o inglês como um instrumento ideológico de relações desiguais de poder (...) o inglês é ambas essas coisas e muito mais.

Diante desse contexto, sem desconsiderar a função comunicativa da língua inglesa, este artigo propõe repensar as novas configurações e os novos propósitos para as aulas de inglês na educação básica, a partir das ações pedagógicas construídas durante o estágio supervisionado. Assim, corroboramos o argumento de Duboc (2012, p. 56) em favor do ensino de inglês por meio da “expansão de perspectivas, numa prática complementar, que não substitui os conteúdos linguístico-culturais do currículo, mas os complementa por meio de uma educação crítica”.

## 2 SOBRE LETRAMENTOS CRÍTICOS E O SENTIDO DE “SER CRÍTICO”

O conceito de letramentos críticos advém de contribuições da teoria crítica de educação, com forte influência da pedagogia crítica de Paulo Freire. No entanto, segundo Menezes de Souza (2011), a concepção de letramentos críticos discutida atualmente distancia-se da pedagogia crítica freiriana, uma vez que não é condescendente com os ideais revolucionários da tradição marxista a que essa pedagogia está vinculada.

De acordo Jordão (2015), na pedagogia crítica, a língua é vista como instrumento de ideologia, e a criticidade está em desvendar essa ideologia por trás da língua. A função da escola é, portanto, ensinar o/a aluno/a a libertar-se, a desenvolver níveis elevados de compreensão e interpretação. Já na perspectiva dos letramentos críticos, a língua é vista como discurso, como prática sociocultural, e a criticidade está na construção de sentidos. Cabe à escola, então, problematizar essas práticas de construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica.

Além da distinção entre pedagogia crítica e letramento crítico, faz-se necessária, neste trabalho, a discussão sobre os sentidos atribuídos à palavra *crítico*. Jordão (2007, p. 22) afirma que, para algumas correntes marxistas, a noção de ser crítico está relacionada à

consciência da opressão sofrida por muitos, impetrada por poucos, mas passível de resistência, em movimentos de oposição e luta que, se bem estruturados, levariam à igualdade entre as pessoas; significava que os cidadãos deveriam ser formados para que fossem capazes de lutar contra a hegemonia das minorias e buscar relações de justiça e igualdade entre as pessoas, uma vez que o poder era visto como essencialmente pernicioso.

Pennycook (2001, 2006, 2012), por sua vez, aponta quatro significados do termo *crítico*. O primeiro deles é *crítico* no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade, que o autor, criticamente, associa à ideia de avestruzismo liberal<sup>7</sup>, pelo fato de “enterrar a cabeça nas areias” do objetivismo e falhar em relação aos questionamentos dos temas sociais num contexto social mais amplo. Uma segunda abordagem para o termo *crítico* é no sentido de ser relevante socialmente, estabelecendo ligação entre a linguagem e

---

<sup>7</sup> Do inglês *liberal ostrichism*.



o contexto social. O terceiro significado de *crítico*<sup>8</sup> é denominado pelo autor de *modernismo emancipatório* e, incorporando uma crítica social explícita, tenta mudar as condições sociais injustas e o entendimento das pessoas sobre elas. O quarto sentido que o autor confere ao termo *crítico* está associado a uma prática pós-moderna problematizadora, a uma maneira de pensar de outra forma, questionando as mesmas categorias que sustentam uma agenda socialmente transformadora, como: conscientização, racionalidade, emancipação.

Considerando essas distinções, Pennycook (2001, 2006, 2012) advoga em favor do quarto sentido de *crítico*. Contudo, alerta para o fato de que a prática problematizadora não deve ser vista como substituição às demais concepções de *crítico*, e sim como complemento a elas. Assim, é preciso, simultaneamente, pensar criticamente, incorporar uma crítica social explícita e problematizar a prática.

Retomando a discussão sobre os limites entre a pedagogia crítica e o letramento crítico, podemos estabelecer a seguinte comparação com as concepções de *crítico* apresentadas por Pennycook (2001, 2006, 2012): a pedagogia crítica está para o *modernismo emancipatório*, assim como os letramentos críticos estão para as *práticas problematizadoras*.

O sentido de crítico que defendemos também está ligado à concepção de problematização da prática. Nesse sentido, os letramentos críticos apresentam-se como uma alternativa que ajuda a ampliar o nosso olhar sobre o mundo em que vivemos, convidando-nos a uma constante reflexão sobre a nossa própria prática pedagógica, problematizando-a, continuamente, num processo de “não apenas ler, mas *ler se lendo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, grifos do autor).

Pensar a formação do/a professor/a de língua inglesa pelo viés dos letramentos críticos é considerar, então, a necessidade de ressignificação, questionando o que é posto como natural e, ao lançar um novo olhar, gerar novas dúvidas, num exercício contínuo de

---

<sup>8</sup> É essa concepção de *crítico* que dominou a perspectiva crítica da Linguística Aplicada até o final do século 20, por um lado, estabelecendo questões de poder, desigualdade, direitos e injustiça; por outro lado, reafirmando conceitos como o de emancipação, conscientização, racionalidade, objetividade, igualdade, democracia e transformação, que, vistos de outro ângulo, podem ser entendidos como produtos de um sistema que dá origem aos mesmos problemas que critica. Assim, essa concepção “crítica e reproduz ao mesmo tempo” (PENNYCOOK, 2012).

inquietações (EDMUNDO, 2013). Assim, nesse processo de ressignificação das práticas pedagógicas, as aulas de língua inglesa podem cumprir o seu papel de formar cidadãos críticos, afinal, “a escola também é responsável pela construção da cidadania, visto que, nesse espaço, professores/as e alunos/as constroem diariamente suas identidades” (FERREIRA, 2006, apud URZÊDA-FREITAS, 2013, p.46).

Consideramos o estágio supervisionado como um contexto complexo, porém privilegiado, para investigar essas questões prementes relacionadas aos novos papéis do inglês, uma vez que o estágio, em muitos casos, oferece os primeiros contatos do/a professor/a-licenciando/a com a prática docente, podendo exercer influências positivas ou negativas sobre a carreira docente.

### **3 DIÁLOGOS SOBRE O CONTEXTO LOCAL**

A necessidade de aproximar a universidade da educação básica, na tentativa de promover a ressignificação das necessidades da sociedade em que estamos inseridos/as (MONTE MÓR, 2013), tem sido amplamente discutida em diferentes áreas da formação docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado tem o potencial de se apresentar como um elo entre a formação de professores/as e a “(re)apropriação crítica de dizeres e fazeres” que possibilitem “experiências de recriação da realidade” (ROCHA; MACIEL, 2013, p.25), na escola pública de educação básica.

Grande parte das autoras e autores que discutem as ideias globais das perspectivas críticas de ensino, como as/os citadas/os anteriormente, é unânime em enfatizar a importância de que esses conceitos sejam reconstruídos localmente, considerando os limites e as possibilidades do contexto (alunos e alunas, gestão, infraestrutura, material didático etc.). Como bem coloca Duboc (2012, p.12), “é o contexto local que nos informa constantemente até que ponto pode e quer dialogar com o global”.

No intuito de tecer diálogos com o contexto local, foi realizada uma pesquisa-ação colaborativa. De acordo com Silvestre (2008, p. 23), a pesquisa-ação pode ser entendida “como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação”. No caso desta investigação, como já mencionado na parte introdutória, o contexto local em foco

constitui-se das ações pedagógicas desenvolvidas em 2014, durante os componentes curriculares de estágio supervisionado de língua inglesa I e II do curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás, localizada na região metropolitana da capital. As ações foram desenvolvidas pelos/as professores/as-licenciandos/as do 3º e do 4º ano<sup>9</sup> do curso de Letras, em colaboração com as professoras de estágio (autoras deste artigo) e com as professoras de inglês das escolas parceiras. Silvestre, citando Burns (1999), ressalta a importância da colaboração no desenvolvimento da pesquisa-ação. Rosa-Silva (2011, p. 139) alerta que “o diálogo favorece a reflexão, por tornar visíveis aos olhos do professor realidades alternativas que ele, sozinho, poderia não enxergar”. Desse modo, a presente pesquisa configura-se como pesquisa-ação colaborativa devido às relações de colaboração entre as professoras formadoras, os/as professores/as-licenciandos/as e as professoras da escola parceira do estágio.

Brossi (2015) afirma que é necessário que o/a professor/a olhe para si mesmo/a e analise sua prática, e se entenda como profissional formado/a a partir de inúmeras experiências como aluno/a, professor/a, colega, filho/a, ser humano no mundo, e reflita a respeito de tudo que influencia suas ações. A autora acrescenta que a presença de pares, de colaboradores, é um facilitador para a reflexão sobre a ação. Corroborando o pensamento de Brossi (2015), ao longo desta pesquisa, foram realizados diversos encontros colaborativos para planejamento das ações pedagógicas e para reflexões sobre essas ações.

Além do contexto da universidade, os dados foram gerados em duas escolas de educação básica, ambas parceiras da universidade na realização do estágio supervisionado de língua inglesa. A Escola 1 oferece Ensino Fundamental II e atende a, aproximadamente, 180 alunos/as. Em acordo com a equipe gestora, as aulas de regência foram ofertadas no período vespertino, em forma de oficinas semanais, de uma hora de duração, em quatro turmas reagrupadas, de acordo com a demanda de alunos/as interessados/as na aprendizagem de inglês. Portanto, além da carga-horária destinada para o componente curricular de língua inglesa de duas aulas de 50 minutos semanais, no período matutino, a escola ofertou as oficinas de inglês de abril a novembro, ministradas pelos/as professores/as-licenciandos/as. A

---

<sup>9</sup> A turma do 3º ano contava com 16 professores/as-licenciandos/as, sendo um professor e 15 professoras. A turma de 4º ano, por sua vez, era formada por 13 professores/as-licenciandos/as, sendo 5 professores e 8 professoras.

Escola 2 é uma escola de tempo integral de Ensino Médio e seu público é em torno de 200 alunos/as. A carga-horária destinada para o componente curricular de língua inglesa é de duas aulas de 50 minutos semanais. A turma em foco neste estudo, 2º ano B, contava com uma média de 20 alunos/as, sendo 16 homens e 4 mulheres.

Destacamos, neste estudo, os pontos convergentes nas propostas de estágio supervisionado das duas turmas de professores/as-licenciandos/as: a formação crítica do/a professor/a de língua inglesa e o viés colaborativo do planejamento das ações. Para melhor entendimento dessas vivências pedagógicas, faremos um breve resumo sobre o *modus operandi* do estágio supervisionado de língua inglesa I e II, conduzido por nós, autoras deste texto.

Os/As professores/as-licenciandos/as, reunidos em duplas ou trios, realizam estudos teóricos e discussões, relacionando as vozes de autores/as às necessidades locais detectadas no primeiro momento do estágio supervisionado, que é a etapa de *observação* na escola parceira.

Na segunda etapa, o período de semirregência, o grupo, em colaboração com a professora formadora<sup>10</sup>, planeja as propostas de aulas que permitam aos/às alunos/as “ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (FREEBODY, 2008<sup>11</sup>, apud DUBOC, 2014, p. 219).

Terminada a semirregência, os/as professores/as-licenciandos/as, sob orientação da professora de estágio, elaboram um projeto de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades diagnosticadas durante a observação e a semirregência. O ponto de partida para a elaboração dos projetos é a escolha de um tema crítico que atenda às necessidades locais da escola parceira.

Encontramos respaldo para nossa proposta em trabalhar com eixos temáticos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs). Esse documento sugere que “o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles” (BRASIL, 2006, p. 111-112). Os temas sugeridos nesses documentos são: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças

---

<sup>10</sup> Para cada turma, havia uma professora formadora responsável: uma para o 3º ano e outra para o 4º ano de Letras.

regionais/ nacionais” (p. 112). Como podemos notar, os temas sugeridos nas OCEMs são de cunho social e includentes. Corroboramos essa ideia e, por isso, na escolha dos temas dos projetos em foco, selecionamos aqueles considerados críticos e relevantes para o contexto local, afinal, “o ensino de uma língua estrangeira pode se configurar como uma oportunidade privilegiada de discussão [de] temas relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno, uma vez que se trata do ensino da língua através do seu uso” (TILIO, 2004, p. 934). O autor acrescenta que,

diferentemente de outras matérias da grade curricular, com conteúdos teóricos que podem delimitar a escolha de temas a serem trabalhados, o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua (TILIO, 2004, p. 934).

Desta forma, defendemos que a língua inglesa não deve ser ensinada em sua imanência, vista, apenas, como objeto de estudo, mas sim como meio para que outros conhecimentos sejam (des)construídos em sala de aula com vistas à formação para a cidadania crítica, por isso a relevância de trabalhar temas críticos na sala de aula de língua inglesa.

Vale ressaltar, ainda, que, além da escolha de temas problematizadores, é importante pensar em como abordá-los: se de maneira socialmente inclusiva, com vistas à expansão de perspectivas; ou de forma alienada, reforçando ainda mais o pensamento hegemônico e excludente. Sobre esta última, Rosa-Silva (2010 p. 302), com base em Fairclough (1999), alerta “para a questão da naturalização do discurso ideológico, que chega a atingir o *status* de senso-comum, tornando-se inconsciente e imperceptível”. É preciso, portanto, que o/a professor/a de inglês reflita sobre o que está por trás de suas ações, adotando “uma consciência crítica em relação à linguagem” (FAIRCLOUGH, 1999, apud ROSA-SILVA, 2010, p. 302).

Na próxima seção, discutimos: 1) a proposta de oficinas temáticas de inglês na Escola 1, de Ensino Fundamental; 2) a proposta de projetos temáticos desenvolvidos durante as aulas regulares de inglês na Escola 2, de Ensino Médio – ambas vivenciadas no escopo do estágio supervisionado de língua inglesa; 3) reflexões de professores/as-licenciandos/as do curso de Letras; e 4) opiniões de alunos/as da educação básica que participaram dessa experiência de educação linguística.

#### **4 O QUE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS REVELAM: REFLEXÕES SOBRE OS PROJETOS TEMÁTICOS**

Com o objetivo de tentar promover, na regência do estágio supervisionado de língua inglesa, aulas baseadas em perspectivas críticas de ensino de línguas, instaurando um lócus de desestabilizações, foram incentivadas discussões de temas que problematizassem pensamentos hegemônicos e pudessem contribuir para a ressignificação de concepções naturalizadas. As tabelas 1 e 2 evidenciam as escolhas dos temas críticos pelos/as professores/as-licenciandos/as, sob a orientação das professoras de estágio, com o aval das professoras regentes das escolas parceiras de educação básica. A orientação era para que as aulas de regência tivessem, como ponto de partida, temas críticos – conforme mencionado na seção anterior. Assim, os temas foram escolhidos e, a partir deles, foram considerados aspectos de cunho linguístico (vocabulário, gramática, estruturas, dentre outros) e de gêneros discursivos (música, filmes, vídeos, jogos, e outros).

A tabela 1 apresenta as temáticas trabalhadas no estágio supervisionado na Escola 1, enquanto a tabela 2 resume as ações realizadas na Escola 2.

Tabela 1: Temas e ações na Escola 1

<b>Tema dos projetos</b>	<b>Objetivos dos projetos</b>
Consumismo/ <i>Hey look and read my t-shirt</i>	Compreender as mensagens em LI nas roupas que usam.
Relações sociais/ <i>Love</i>	Problematizar as relações de amor entre a família, amigos, o próximo e namoro. Envolve discussões sobre o papel da mulher, machismo e homofobia.
Respeito Mútuo/ <i>Respect Everybody</i>	Promover mudanças comportamentais por meio de reflexão sobre o respeito à diversidade.
Trabalho e dignidade/ <i>Jobs</i>	Problematizar os discursos de gênero e raça no trabalho.
Gênero, raça e etnia/ <i>Racism</i>	Discutir a respeito de preconceito racial, de gênero e classe social.

Influência da mídia/ <i>Fashion</i>	Refletir a respeito das tendências de moda e a realidade social de cada um.
Música/ <i>Music</i>	Despertar o interesse pela LI por meio da música e refletir sobre a desigualdade no mundo.

Fonte: Relatórios Finais de Estágio, 2014.

Tabela 2: Temas abordados nos projetos da Escola 2

<b>Tema dos projetos</b>	<b>Objetivos dos projetos</b>
<i>We are different, we are the same</i> : pensando sobre as diversidades nas aulas de língua inglesa.	Levar os alunos a repensarem a diversidade, bem como conceitos fundamentais à cidadania, como respeito e tolerância, por meio do ensino de língua inglesa.
<i>Good food, good life</i> : problematizando os hábitos alimentares nas aulas de língua inglesa	Apresentar uma proposta de ensino de língua inglesa que considera não somente os aspectos linguísticos e discursivos, mas também a função social dessa língua na formação identitária dos sujeitos, por meio da problematização dos hábitos alimentares.
O olhar estrangeiro sobre o Brasil: reflexões críticas nas aulas de língua inglesa	Levar à conscientização sobre o que é exposto pelos países estrangeiros sobre o Brasil, com foco na condição social, cultural e econômica. Devido à proximidade da copa do mundo no Brasil em 2014, a intenção foi levar os alunos a refletir sobre a temática em função de suas criticidades, tendo como base a língua inglesa.
<i>Places around the world</i> : refletindo sobre estereótipos	Apresentar, por meio da língua inglesa, características de diferentes lugares do mundo, com vistas a desconstruir visões estereotipadas.
<i>Brazil world cup</i> : refletindo sobre as vantagens e desvantagens da copa no Brasil e no mundo	Levar os/as alunos/as a refletir sobre as vantagens e as desvantagens da copa do mundo no Brasil, por meio das aulas de inglês.
Refletindo sobre as diferenças por meio de filmes	Problematizar questões de preconceito por meio de filmes nas aulas de língua inglesa.

Fonte: Relatórios Finais de Estágio, 2014.

Ressaltamos que cada dupla/trio selecionou a temática a partir das etapas de observação e de semirregência, com base em um olhar crítico e nas necessidades que perceberam no contexto.

Em relação ao arranjo deste estudo, devido à grande quantidade de dados gerados, optamos por descrever e analisar apenas duas temáticas, sendo uma de cada turma de estágio. Assim, segue a breve descrição de ações de duas temáticas trabalhadas na escola parceira: 1) a oficina temática *Respect Everybody*, realizada na Escola 1; e 2) o projeto temático “*We are*

*different, we are the same*: pensando sobre as diversidades nas aulas de língua inglesa”, desenvolvido na Escola 2.

- 1) Principais ações desenvolvidas na oficina temática *Respect Everybody*, realizada na Escola 1:
  - Atividade de *Hangman* para descobrirem a temática da oficina, como atividade de *warm up*;
  - Apresentação de um cartaz mosaico de rostos (confeccionado pelas professoras-licenciandas), para refletir sobre a diversidade de aparência física e diferentes formas de agir e pensar. As professoras-licenciandas aproveitavam as brechas no decorrer das discussões para “provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo o que vemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (DUBOC, 2014, p. 217);
  - Apresentação de vocabulário de características físicas e de personalidade para descrever-se, e descrever o outro respeitosamente;
  - Formação de frases curtas para se caracterizar na língua alvo. Dinâmica de adivinhar a descrição feita pelo próprio colega (anônimo);
  - Discussão a respeito das formas educadas e polidas de tratar as pessoas. Por meio de produção oral em duplas e em grupo, uso do vocabulário relacionado às *magic words* (*please, excuse me, thanks* e outras) em situações demonstradas em vídeos, com auxílio das professoras licenciandas;
  - Cruzadinha com as *magic words* em inglês;
  - Contextualização a respeito das famílias dos/as alunos/as e de que forma as pessoas se respeitam;
  - Exibição do vídeo clip da música *Crazy*, do *Simple Plan*, problematizando as questões da distância entre as pessoas, a solidão, o desinteresse, a falta de amor e respeito para com nossas origens e, especialmente, os idosos. Apresentação do vocabulário da música por meio de atividade de organização da letra e, posteriormente, palavras



chaves. Por meio das brechas, mais uma vez, questionamento sobre a estrutura social contemporânea;

- Exibição do vídeo *Love has no labels*, para discutir as diferentes relações mostradas no vídeo, ouvindo os/as alunos/as. Confeção de cartazes, para exposição na escola, com frases curtas usando a construção: “*Love has no...*”, associadas a imagens que quisessem desenhar ou colar.

Terminadas as descrições das ações, na figura 1, ilustramos algumas produções dos/as alunos/as sobre a temática desenvolvida na Escola 1:



Figura 1: Cartazes produzidos pelos/as alunos/as sobre a temática *Respect Everybody*

- 2) Principais ações desenvolvidas no projeto temático “*We are different, we are the same: pensando sobre as diversidades nas aulas de língua inglesa*”, desenvolvido na Escola 2.

Antes de apresentarmos as ações desenvolvidas na Escola 2, faz-se importante esclarecer que, em atendimento ao pedido da escola, tínhamos que contemplar, em nossas aulas, o livro didático adotado pela escola e os conteúdos previstos no *Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás* (GOIÁS, 2012). Esse documento tem por finalidade “oferecer aos

professores elementos para a elaboração de aulas tendo como meta o trabalho com os gêneros discursivos e as habilidades envolvidas no ensino de Língua Inglesa” (GOIÁS, 2012, p. 69). Portanto, assim como no estudo realizado por Silvestre (2015), foi-nos lançado o desafio de conciliar as demandas da escola com a nossa proposta de apresentar temas críticos como fio condutor das aulas. Na figura 2, apresentamos a proposta curricular para as aulas de inglês do 3º bimestre na turma do 2º ano.

2ª SÉRIE/ENSINO MÉDIO			
3º BIMESTRE	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDO
	<p><b>Compreensão oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler letras de música utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>• Inferir o sentido de palavras, expressões e de estruturas gramaticais.</li> <li>• Inferir informações implícitas.</li> <li>• Perceber as contrações de itens gramaticais e lexicais, bem como perceber o uso de construções próprias da oralidade presentes nas várias letras de música.</li> <li>• Escutar e compreender orientações, comandos, conversas, histórias, etc.</li> </ul>	Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira/Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música.</li> </ul>
	<p><b>Produção oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocalizar as músicas trabalhadas.</li> </ul>		
	<p><b>Prática de análise linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os recursos linguísticos utilizados para produzir ritmo e sonoridade.</li> <li>• Reconhecer as contrações de itens gramaticais e lexicais, bem como perceber o uso de construções próprias da oralidade presentes nas várias letras de música.</li> </ul>		

Figura 2: Proposta curricular para o 3º bimestre – 2º ano do Ensino Médio. Fonte: GOIÁS, *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*, 2012, p.85.

Como indica a figura 2, o gênero discursivo a ser abordado durante o período de realização das nossas aulas na escola era *música* e o componente gramatical do livro didático, previsto no planejamento da professora colaboradora, era *indefinite pronouns*. Estava posto o desafio: conciliar o gênero discursivo *música*, com o componente gramatical *indefinite pronouns*, sem abandonar nossa proposta ancorada em temas críticos. Assim, foram propostas as seguintes ações pedagógicas:

- Atividade de *hot potato* com palavras relacionadas à temática do projeto (preconceito, diferenças, estereótipos), com o objetivo de instigar os/as alunos/as a falarem sobre o tema, externalizando seus conhecimentos prévios;
- Apresentação de uma sessão de *slides (power point)*, com imagens que mostram a diversidade cultural, propondo, de modo geral, o seguinte questionamento: *Is/Are*

*he/she/they common in your country/city/school?*. Em cada imagem, propusemos um questionamento, como, por exemplo: *Have you ever met anyone like that? Are we different or are we the same?*, conciliando o tema crítico em foco e o conteúdo gramatical exigido pela professora colaboradora, *indefinite pronouns*.

- Apresentação de uma sessão de *slides (power point)* com explicações mais detalhadas e exemplos práticos dos *indefinite pronouns*;
- Introdução ao gênero discursivo *música*. Exibição do vídeo-clipe da música *Beautiful*, de Christina Aguilera. Atividades de *listening* sobre a música e questões problematizadoras de interpretação da letra da música;
- Exibição do vídeo-clipe da música *Heal the world*, de Michael Jackson. Questões problematizadoras sobre a temática da música e do vídeo-clipe. Atividades de *listening* e vocabulário sobre a música;
- Atividades avaliativas sobre os tópicos abordados no projeto;
- Elaboração de desenhos que representam o tema do projeto.

Toda a prática pedagógica em torno das temáticas “*Respect everybody*” e “*We are different, we are the same*”: pensando sobre as diversidades nas aulas de língua inglesa” orientou-se nos princípios dos letramentos críticos de que as diferenças de opiniões são positivas e devem ser respeitadas, enfatizando a ideia de vestir a lente do outro, colocando-se no lugar do outro (DUBOC, 2014). O enfoque principal era provocar desestabilizações, por meio do estranhamento, motivando a reflexão a respeito da forma que essas mudanças de atitude se materializam no cotidiano e de “como podemos desnaturalizar o que não mais notamos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.49). Por trás dessas ações pedagógicas, está a nossa concepção de que cabe à escola e a nós, professores/as, desnaturalizar os comportamentos e as vozes carregados de preconceito e desrespeito que a sociedade se encarrega de disseminar, mostrando a nós e aos/às alunos/as como ler o mundo *nos lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Ao problematizar a escola como um lócus de desestabilizações, apontamos o papel da educação na formação do ser humano. Nesse sentido, a função das aulas de língua inglesa ultrapassa os objetivos puramente linguísticos, passando a envolver uma “cultura que

permit[e] compreender nossa condição e nos ajud[a] a viver, e que favore[ce], ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2001, p. 11).

#### 4.1 O QUE DISSERAM OS/AS PROFESSORES/AS-LICENCIANDOS/AS

Um aspecto essencial que deve se tornar parte das transformações urgentes na formação de professores de língua inglesa reside na ação de dar voz aos/às professores/as-licenciandos/as e, especialmente, ouvi-los/las. A partir do instante em que damos a voz ao/à professor/a-licenciando/a, pressupõe-se que ao ouvi-lo/la estamos dispostos/as a realizar as reflexões necessárias para manter as práticas que foram positivas e efetivas, e promover as mudanças necessárias nos aspectos observados para que o processo seja pleno, em um constante exercício de prática reflexiva. No decorrer do ano de 2014, professores/as-licenciandos/as foram ouvidos por meio de narrativas, histórias de vida, questionários, sessões reflexivas e relatórios de estágio. Após a categorização dos dados, apresentamos algumas reflexões a respeito das expectativas em ser professor/a de inglês e sobre a experiência do estágio. Algumas das respostas são transcritas abaixo:

Minhas expectativas foram superadas enormemente, pois, sinceramente, não tinha boas expectativas para o estágio devido às informações externas que ficamos sabendo, e o que podemos observar. Tiro como reflexão que não podemos generalizar, pois tive alunos que me motivaram a ser professora, adotando os métodos e as técnicas que aprendi na faculdade. (Dinha - Narrativa)

Estou gostando de sala de aula. Este convívio com sujeitos heterogêneos me faz refletir sobre a vida e a amá-la de forma singular. Vejo em cada criança/adolescente ali um pouco de mim, as minhas necessidades, quando estava nessa fase (...). Então, tudo isto me remete à memória. Quando chego ali e vêm alguns alunos e me abraçam, sorrindo e chamando de tia, procuro retribuir cada carinho, cada sorriso, pois vejo, naquele ser, a minha infância. E não custa nada ser legal e amável com as pessoas. Acho que vou ser uma boa professora. (Tica - Reflexão)

Em contrapartida, minhas maiores satisfações são desenvolvidas a partir da criticidade que conseguimos atingir dos alunos, colocando-os diante de temas a serem discutidos e ver, em boa parte deles, as opiniões sendo formadas com objetivos de crescimento e aproveitamento de conteúdo. Com todos os prós e contras, ainda assim, quero exercer a profissão de professora, levando aos alunos tudo aquilo que eu consegui aprender, podendo ser colaboradora de seus conhecimentos e incentivando-os a serem cidadãos críticos e conhecedores de seus potenciais. (Clemente – Narrativa)

A maior satisfação de ser professor é contribuir um pouquinho para a formação de pessoas que podem ser melhores e construir um futuro melhor. Com certeza serei uma educadora. (Butterfly – Narrativa)

As reflexões das professoras-licenciandas mencionadas envolvem questões que demonstram a importância do estágio supervisionado para a formação do/a professor/a, para a conscientização efetiva de seu papel na vida dos/as alunos/as que encontram em seu caminho.

A turma em que eu trabalho as oficinas de inglês é bastante heterogênea. Muitos alunos são desmotivados, ou seja, não participam das aulas, sendo que o tempo para desenvolver as oficinas é pequeno. Em relação às aulas que ministrei, eu vejo que o ensino público de língua estrangeira necessita, urgentemente, de uma reestruturação e de uma adequação à realidade deste contexto. (...) O curso não tem tocado minha vocação de ser professora, sendo que não tem atendido nenhuma expectativa em relação ao exercício do magistério. (Alaine – Narrativa)

Nem todas as reflexões são positivas, e é necessário ouvir e apresentar todas as opiniões, afinal o contexto mencionado por Alaine faz parte da realidade do ensino público, constatando que a estruturação do componente curricular, na escola de ensino fundamental, aparentemente, afasta a professora-licencianda da chance de atuar como professora.

#### 4. 2 O QUE DISSERAM OS/AS ALUNOS/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em concordância com a temática proposta neste dossiê de apontamentos para mudanças urgentes na formação de professores, enfatizamos a importância de dar voz aos/às alunos/as da educação básica, oportunizando assim a formação de cidadãos reflexivos, pensantes, críticos e aptos a transformar a comunidade onde vivem. Portanto, nesse contexto de reflexões a respeito do estágio supervisionado, as contribuições dos/as alunos/as são relevantes para identificarmos a continuidade das ações pedagógicas, ou as consequentes rupturas em busca de um ambiente de aprendizagem mais efetivo para a educação básica. Dessa forma, apresentamos, a seguir, algumas vozes de alunos/as de uma das escolas parceiras, a respeito do que mais gostaram nas aulas do projeto “*We are different, we are the same*”: pensando sobre as diversidades nas aulas de língua inglesa”:

[As aulas] foram legais, diferentes. Nós, alunos, pudemos participar da aula e, além de aprender inglês, também aprendemos sobre as diferenças do mundo; e os professores tinham domínio no que apresentaram. (Mary)

[Gostei] da ideia de debater uma questão que é também de outras matérias: o preconceito. As músicas também foram legais. (Peter)

O que eu mais gostei foi das imagens mostrando as diferenças e da conversa sobre o preconceito e as diferenças de cada um. (Jane)

Do vídeo, das músicas e dos *slides* com uma mistura de imagens e frases que possibilitaram mais aprendizagem. (Mike)

De ter aprendido um pouco mais de inglês, também de ter aprendido a respeitar as diferenças. (Joe)

De aprender que o mundo não é só do jeito que a gente quer. (Evelyn)

As vozes que ouvimos no decorrer do projeto de estágio sugerem que a problematização de temas críticos na sala de aula de língua inglesa pode possibilitar uma aprendizagem que vai além das questões linguísticas e discursivas, contribuindo para a transformação da realidade tanto dos/as alunos/as da escola-campo quanto do/a professor/a-licenciando/a. Ficou evidente na fala dos/as alunos/as que, além de aprenderem inglês, aprenderam sobre “as diferenças do mundo”, sobre “preconceito”, tema que, na visão de Peter, é “também de outras matérias”. Portanto, as percepções dos/as alunos/as sugerem que foi possível, devido à abordagem crítica das aulas, “repensar a compartimentalização das disciplinas, bem como a relação do conhecimento científico com o conhecimento para a vida, criando uma atmosfera inter e transdisciplinar” (ROSA-SILVA; FREITAS, 2016, p. 82).

Claramente, os/as alunos/as valorizam o esforço e a dedicação dos/as professores/as-licenciandos/as ao reconhecerem que tinham “domínio no que apresentaram”, evidenciando a eficácia do planejamento das aulas. Isso parece evidenciar que uma proposta de trabalho sob o viés dos letramentos críticos requer muita disposição e domínio da parte do/a professor/a, pois, além da competência comunicativa na língua inglesa, é necessário estudar sobre o tema crítico em foco. Sobre essa questão, Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, p. 78) alertam que “a preparação de aulas críticas exige pesquisa e confecção de material, processo esse que dificilmente pode ser facilitado e transformado em um livro didático, já que é extremamente contextual, ou seja, depende do perfil, do nível, da necessidade e da interação de cada grupo

de alunos”. A autora e o autor acrescentam que, “exatamente por exigir essa atitude investigativa dos professores, é também um processo extremamente rico e formativo para eles”.

O viés da problematização por meio dos temas também é mencionado várias vezes, indicando a importância e a necessidade de se levar para a sala de aula os questionamentos a respeito daquilo que, aparentemente, está naturalizado, de acordo com o excerto “de aprender que o mundo não é só do jeito que a gente quer”. Depreende-se, assim, que a aula de inglês está servindo à ideia de vestir a lente do outro (DUBOC, 2014), levando a um exercício de ampliação do olhar.

Outro dado que emergiu dessas falas foi a importância da interação na sala de aula. Pelas falas, percebe-se que os/as alunos/as sentiram-se valorizados, podendo participar, verdadeiramente, das aulas, contribuindo com suas ideias sobre o tema em questão. Desta forma, entendemos que o trabalho na perspectiva crítica só faz sentido se for, de fato, problematizador, com a efetiva participação dos/as alunos/as. Em outras palavras, na interação entre professor/a e aluno/a, a voz do/a aluno/a precisa ser considerada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelo exposto, acreditamos que foi possível apresentar algumas considerações. Dentre elas, a importância do estágio supervisionado de língua inglesa para a formação de professores/as reflexivos e críticos, e a premente necessidade de valorizar o papel educativo das línguas adicionais nas escolas de educação básica do país.

Assim, elencamos algumas contribuições que emergiram das ações desenvolvidas sob a perspectiva dos letramentos críticos durante o estágio supervisionado em língua inglesa:

- a) Reflexões aprofundadas a respeito do papel dos cursos de formação de professores/as, sugerindo que o trabalho sob o viés crítico atende às demandas do mundo globalizado, sem deixar de considerar as necessidades locais. Isso aponta que estamos no rumo certo e nos motiva, cada vez mais, a adotar uma postura crítica e reflexiva em relação à nossa prática, problematizando-a continuamente.

- b) Verificações de que a resignificação das práticas pedagógicas só foram possíveis devido ao processo de reflexão crítica e colaborativa que adotamos em nossa proposta de estágio, levando-nos a questionar modelos tradicionais de estágio supervisionado que veem no/a professor/a formador/a a figura de mero/a observador/a que assiste, do lado de fora, a algumas aulas ministradas por seus/suas alunos/as.
- c) Percepções de que as configurações da nossa proposta de estágio deram voz tanto aos/às professores/as-licenciandos/as quanto aos/às alunos/as da educação básica participantes da pesquisa. Isso vai ao encontro com ideais críticos de democracia e de oportunidades para todos/as.
- d) Ponderações acerca da relação entre teoria e prática, vivenciada durante o estágio supervisionado, levando os/as professores/as-licenciandos/as a perceberem que teoria e prática são frutos da sala de aula, faces da mesma moeda, religando os saberes (MORIN, 2000) conquistados em toda a experiência prévia como aluno/a, ser humano e cidadão/ã.
- e) Constatações de que ainda há muito o que ser pesquisado no contexto do estágio supervisionado, principalmente no que se refere à relação entre a universidade e a escola, uma vez que, por motivos diversos, por mais que tentássemos fazer um trabalho colaborativo com as professoras regentes, ainda sentimos um certo distanciamento entre a nossa proposta ancorada nos letramentos críticos e a proposta das escolas, embasada em estruturas linguísticas. Isso nos leva a pensar que são necessárias ações de formação continuada, ofertadas pela universidade, que envolvam professores/as da educação básica, sobretudo aqueles/aquelas das escolas parceiras da universidade.

Em suma, o *corpus* desta pesquisa elucidada, ainda, que a proposta de ações pedagógicas voltadas para os letramentos críticos no estágio supervisionado de inglês é uma experiência enriquecedora para todos/as os/as envolvidos/as: professores/as- licenciandos/as, professores/as regentes e professoras formadoras, uma vez que leva ao questionamento de suas próprias práticas e à busca constante por um ensino do componente curricular de inglês



mais significativo, contextualizado e inter/transdisciplinar. Não poderíamos deixar de mencionar, ainda, a relevância dessa proposta para os/as alunos/as da educação básica das escolas parceiras. Na 2ª epígrafe deste artigo, Peter afirma ter gostado da “ideia de debater uma questão que também é de outras matérias: o preconceito”, ressaltando a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas aulas de inglês.

Esperamos que este estudo traga contribuições para professores/as que atuam na educação básica, assim como para formadores/as que se esforçam no intuito de promover um período de regência pleno e transformador para os/as professores/as-licenciandos/as. Compreendemos que o papel do/a professor/a, tal como Heloísa afirma na epígrafe de início do artigo, “ultrapassa o espaço da sala de aula (...), sendo assim é importante enxergar o aluno além do espaço da escola, para facilitarmos a convivência, e é claro entender e colaborar para o desenvolvimento de cada um como seres humanos” que somos.

Portanto, a oportunidade que nós, professores/as formadores/as, recebemos, diariamente, ao adentrarmos nossas salas de aula de estágio supervisionado e ao acompanharmos nossos/as professores/as-licenciandos/as à escola-campo é ímpar, e deve ser ressignificada a cada nova experiência, a cada novo desafio e a cada novo dia. Afinal, como afirma Clarissa Jordão (2013<sup>a</sup>, p. 358) na epígrafe da segunda seção deste artigo, ao ensinar línguas, ensinamos e aprendemos “maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo.”

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

BROSSI, G. C. Espalhando sementes de (trans)formação: um estudo de caso com o PIBID. In. *VI EDIPE*, 2015, UFG, Goiânia, GO. Anais do VI EDIPE.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-44.

DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FURTOSO, V. B. et al. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In.: MATEUS, E. ; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Orgs.) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, p. 45-60.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2012.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In.: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46 (1), Jan./Jun. 2007, p. 19-29.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil - Uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 349-369.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º sem. 2007.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

LIMA, D. C (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATEUS, E. ; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Orgs.) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, 212 p.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-299.

- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-59.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PAIVA, V. M. O. PROJETO AMFALE: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- PENNYCOOK, A. A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p.327-345.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility. Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PESSOA, R. R. URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Francisco José Quaresma de Figueiredo (org.). Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p.31-50.
- ROSA-SILVA, V. Os desafios do professor da educação bilíngue infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Org.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2010. P. 297-324.
- ROSA-SILVA, V. *Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia*. Dissertação (Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.
- ROSA-SILVA, V.; FREITAS, C. C. Os sete saberes na sala de aula: ressignificando práticas pedagógicas. In: SUANNO, M. V. R.; FREITAS, C. C. (Orgs.) *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis, Editora, UEG, 2016, p. 79-108.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. – Dissertação – Mestrado Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2008.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 61-84, 2015.

TÍLIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>2004.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí-SP: Paco, 2013.