

O ofício de formar professores de línguas: dilemas e possibilidades de atuação

Fernanda Landucci Ortale - Universidade de São Paulo

Resumo. A O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre os *Relatos de Problemas de Ensino* como possível fonte de atividades durante a formação de professores de língua estrangeira em contexto universitário. A fundamentação teórica deste trabalho está em consonância com a proposta de inserir a reflexão como ponto crucial na formação de professores (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 1997; DIAMOND, 1998) durante a Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006) no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: formação de professores; língua estrangeira; pós-método.

1. Introdução

O aluno-professor tem sido foco de estudos no exterior e no Brasil, dentre os quais, destacamos o documento do Conselho Europeu para a educação de alunos-professores. O documento, intitulado *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, é dedicado ao aluno-professor com propostas que visam encorajá-los a refletir sobre o seu conhecimento didático e sobre as habilidades necessárias para ensinar línguas, além de ajudá-los a avaliar suas competências didáticas e a monitorar seu progresso durante sua formação. No Brasil, vários estudos procuraram apontar as competências necessárias ao professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001, entre outros).

Durante o período do auge do método audiolingual, a formação do professor era vista como uma preparação para aplicar determinado material didático, isto é, partia-se de uma visão tecnicista de treinamento, compatível com a visão estruturalista de língua e com a concepção behaviorista do processo de ensino-aprendizagem.

Freeman (1989:29) afirma que o “treinamento” é um processo que se caracteriza principalmente pelo teor prescritivo e pela apresentação de modelos, a partir de um método específico que visa capacitar o professor a atuar num determinado contexto, desconsiderando a reflexão e oferecendo uma visão fragmentada do ensino/aprendizagem. O professor é levado a reproduzir uma metodologia imposta como ideal sem repensar sua prática. Por outro lado, o processo de “desenvolvimento” caracteriza-se pela preocupação com a

conscientização do professor em relação aos seus papéis em sala de aula e enfatiza a reflexão do professor sobre a investigação de sua prática em sala de aula.

Neste artigo, pretendemos apresentar os “Relatos de Problemas de Ensino” como um dos instrumentos para o desenvolvimento de professores na Era Pós-Método.

2.A Formação de professores na Era Pós-Método

A partir da década de oitenta, a abordagem comunicativa se estabelece como paradigma dominante no ensino de línguas, mas como nos lembra Tudor (2001, p. 7), o trabalho contínuo de reflexão e desenvolvimento continuaria no futuro. Também vislumbrando os possíveis desdobramentos da chegada da Abordagem Comunicativa, Widdowson (1991), em prefácio à obra “O Ensino de Línguas para a Comunicação”, ressalta o caráter não prescritivo de sua obra e explicita o desejo de que não representasse a propaganda de uma nova “ortodoxia” comunicativa, mas que, ao contrário, servisse de apelo em favor da investigação crítica sobre as bases e as implicações da abordagem comunicativa.

Vários estudos sobre a abordagem comunicativa foram e continuam sendo realizados desde o seu aparecimento nos anos 70. No contexto brasileiro, vários estudos (AMADEU-SABINO, 1994; BIZON, 1994; RICHARDS, 2001) procuraram aclarar questões relativas ao significado de ensinar/aprender línguas em conformidade com a abordagem comunicativa, bem como realizaram críticas sobre os riscos que a adoção e a interpretação desse paradigma poderiam acarretar.

No final da década de oitenta, ao mesmo tempo em que se assistiu à rica proliferação de propostas pedagógicas de base comunicativa - uso de tarefas, e de projetos, a dimensão interdisciplinar, entre outras - assistiu-se ao desenvolvimento de trabalhos que não apenas retomavam o tema da insatisfação pelo método, como também davam origem a várias propostas pedagógicas advindas do movimento que posteriormente recebeu a denominação de “Condição Pós-Método” (KUMARAVADIVELU, 2003).

Allwright (1991), em artigo intitulado *The death of the method*, menciona o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujos resultados foram inconclusivos acerca de qual seria o melhor método para garantir o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os estudos apontaram que diferentes métodos poderiam levar ao sucesso do aprendiz e que um mesmo método poderia

levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso da aprendizagem. Segundo o autor, isso fez com que as pesquisas passassem a focalizar o papel do professor (e suas ações) como peça-chave e, mais tarde, com a influência da análise da conversação e da etnometodologia, passa-se ao estudo da interação em sala de aula, uma vez que professor e aluno começam a ser vistos como participantes de um evento social, como co-produtores da linguagem de sala de aula.

Prabhu (1987, p. 173) propõe o conceito de “senso de plausibilidade” como uma peça muito importante para a reflexão na área de formação de professores. O “senso de plausibilidade” é um construto de caráter dinâmico, constituído a partir das experiências em sala de aula e também de leituras de teorias. O *senso de plausibilidade* está relacionado diretamente à idéia de como se desenvolve o ensino de línguas, permitindo que o professor articule seus princípios, tome decisões e faça escolhas para agir em sala de aula de acordo com um contexto específico de ensino.

A questão da especificidade de cada contexto de ensino é também trazida por Van Lier (1997) e Tudor (2001), sob a denominação de “perspectiva ecológica”. Para os autores, o ensino de línguas é entendido como fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos. Cada sala de aula é única, com diferentes fatores contextuais que influenciam a prática do professor, que fará, portanto, como base em cada contexto de ensino, as opções metodológicas acerca do conteúdo e dos procedimentos de sala de aula. Os fatores contextuais não se restringem apenas ao que é passível de observação e podem ser e são formados por componentes *mentais* e *pragmáticos* (TUDOR, 2001, p. 20). Os componentes mentais estão relacionados a crenças, concepções e expectativas que os participantes trazem para a sala de aula, por outro lado, os componentes pragmáticos estão relacionados ao tamanho da sala de aula, ao número de alunos, aos recursos disponíveis, ao salário dos professores, ao tipo de formação dos docentes e ao seu papel na instituição, ao *status* do professor na sociedade, entre outros.

Brown (2002, p.9) afirma que tivemos “um século de obsessão ao método” no período de 1880 a 1980. De fato, a partir do final da década de oitenta começa-se a falar em “crise do método”. Para o autor, as razões principais que levaram ao colapso a busca pelo método ideal foram as seguintes:

- o caráter prescritivo e generalizante dos métodos quanto à aplicação a situações práticas;
- o fato de que os métodos podem ser bem diferentes uns dos outros nos estágios iniciais, mas, em geral, semelhantes nos estágios mais avançados;
- a idéia inerente aos métodos de que poderiam ser testado empiricamente para verificar qual o melhor deles;
- por serem portadores de ideologia.

Kumaravadivelu (2003, p. 32-33) afirma que condição Pós-Método implica três atributos:

1. a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas. A condição pós-método autoriza o professor a construir teorias pessoais a partir da prática, a criar estratégias de ensino inovadoras;

2. a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do curriculum e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto-observar, analisar e avaliar a sua própria prática;

3. um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionados para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

Os três atributos mencionados servem de base para o que o Kumaravadivelu (2003, 2006, p. 171) intitula “pedagogia pós-método”, definida como um sistema tridimensional, constituído dos seguintes parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. O parâmetro da *particularidade* é o mais importante e refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos, às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. O parâmetro da *praticidade* diz respeito à necessidade de que o professor gere teorias a partir de sua prática e que coloque em prática o que teoriza. Por último, o parâmetro da *possibilidade*, que tem suas bases nas teorias de Paulo Freire, diz respeito à idéia de que todo ensino está relacionado poder e

dominação, sendo necessário, portanto, uma pedagogia que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes com vistas a ações que possibilitem transformações sociais.

Os três parâmetros da pedagogia pós-método exigem, para sua implementação, uma postura reflexiva e investigativa não apenas por parte do professor como também do formador. Como afirma Kumaravadivelu (2006, p.170), a condição pós-método leva-nos a reestruturar nossa visão de ensino de línguas e de formação de professores.

3. Relatos de Problemas de Ensino como instrumento na formação de professores

Segundo Richards e Farrell (2005), há várias estratégias que podem ser utilizadas na formação de professores, tais como: auto-observação sistemática, observação em pares, ensino em pares, grupos de estudo, diários, portfólios, estudo de caso etc.

Outra estratégia de formação é a utilização de Relatos de Problemas de Ensino (RPE doravante) como deflagrador de reflexões sobre a prática de sala de aula. Para coletar os relatos, solicitamos a professores de italiano (língua estrangeira) que escrevessem sobre situações problemáticas que enfrentavam em sala de aula. A esses escritos demos a denominação de “Relatos de Problemas de Ensino”, os quais serão utilizados com os alunos da disciplina *Atividades de Estágio*, oferecida pela Faculdade de Letras a partir da reformulação curricular que atendeu as bases do Programa de Formação de Professores da USP (2004).

Podemos definir “Relato de Problema de Ensino” como uma narrativa ou descrição sobre a sala de aula, realizada por um professor, e que pode apresentar dificuldades, preocupações com práticas futuras ou percepções negativas sobre práticas já realizadas. Eis alguns excertos de relatos problemas de ensino:

Nem sempre consigo responder perguntas de vocabulário dos alunos e digo que vou levar a resposta na aula seguinte, mas me sinto mal mesmo assim.

Tenho na mesma turma uma aluna de 13 e outra de 69 anos. Para mim é muito difícil conseguir administrar a classe com tanta diferença de interesses e necessidades.

Tenho grupos grandes, de quase 20 alunos, e há muita diferença na velocidade de realização das atividades. Alguns terminam muito rápido os exercícios e me olham com impaciência.

Alunos que querem traduzir tudo atrapalham a aula. Às vezes me esforço para fazer gestos e explicações em italiano e no final os alunos traduzem para o português e ainda pedem uma confirmação minha.

Uma análise preliminar dos Relatos de Problemas de Ensino permite-nos afirmar que estes estão relacionados às várias dimensões do ensino: interação professor-aluno ou aluno-aluno; conhecimento da língua-alvo, relação professor-livro didático, ensino das habilidades comunicativas, planejamento de aula, ensino da gramática, correção, papel da língua materna/tradução.

Muitos Problemas de Ensino coletados até o momento estão relacionados às dificuldades identificadas por Richards (2001, p. 211), ao tratar das inseguranças típicas de professores iniciantes:

- Insegurança quanto à competência linguístico-comunicativa.
- Tentativa de evitar atividades que tragam imprevisibilidade de uso da língua.
- Apego às regras gramaticais.
- Dificuldade de selecionar as informações/os conteúdos relevantes durante o planejamento das aulas.
- Menor possibilidade de identificar o que esperar dos alunos e de antecipar as dificuldades da classe.
- Tendência a se apegar ao livro/material escrito.

Após a compilação dos relatos de problemas de ensino, serão realizadas as seguintes ações:

- disponibilizar aos alunos-professores a coletânea de relatos de problemas de ensino,
- solicitar que cada dupla de alunos realize a seleção de dois relatos de problemas de ensino;
- determinar um plano de leituras e discussões de textos teóricos relacionados aos RPEs selecionados;
- definir ações colaborativas (realização de entrevistas, de questionários, análise de materiais didáticos, elaboração de diários etc);
- preparar apresentação do percurso de reflexões e de possíveis soluções/encaminhamentos aos próprios colegas do curso de Letras, ou

então, preparar um aula cujo enfoque seja o problema de ensino relatado.

3. Considerações finais

As exigências que enfrenta o formador de professores no contexto universitário são inúmeras, pois a formação na Era Pós-Método prevê “a necessidade de formar professores que tenham autonomia para construir o seu conhecimento e o seu fazer em sala de aula” (Kumaravadivelu, 2003, p. 42).

Com o fim da busca de um método ideal, cada sala de aula de línguas passou a ser considerada um contexto único. A tarefa do formador tornou-se bem mais complexa, visto que precisa oferecer condições para preparar um profissional que não seja mero consumidor de conhecimento e aplicador de técnicas e de materiais didáticos, mas que “reflete criticamente sobre a natureza da sala de aula, teoriza a partir da própria prática e implementa ações a partir de teorias” (Kumaravadivelu, 2003, p. 182).

As estratégias de formação podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao futuro professor para atuar de acordo com a pedagogia pós-método. Acrescentamos os Relatos de Problemas de Ensino ao elenco de estratégias propostas por Richards e Farrell (2005) e acreditamos no seu potencial na formação do professor como prático autônomo, aquele que, nas palavras de Celani (2010, p. 113), está aberto à reflexão, reconhece e explora situações únicas, de incerteza e conflito, que surgem no transcorrer da prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (1998): *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- ALVARENGA, Magali Barçante (1999): Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp.
- Allwright, Dick (1991): *The death of the method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.
- AMADEU-SABINO, Marilei (1994): *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BASSO, EDCLÉIA (2001): A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. Tese de doutorado do

- Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.
- BIZON, Ana Cecília (1994): *Características da interação em contexto de ensino interdisciplinar de português - língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BROWN, Douglas (2002): English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Em: J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA, *Methodology in Language Teaching: na Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CELANI, Maria Antonieta Alba (2010): *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras.
- DIAMOND, Patrick (1998): Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute. *The Specialist*, vol. 19, n. 2.
- FREEMAN, Donald (1989): Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 23, n. 1.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- NÓVOA, Antonio (1997): *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PRABHU, Nagore (1987): There is no best method. Why? *TESOL Quarterly*, 24, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, Jack (2001) *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack; FARRELL, Thomas (2005): *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- SCHÖN, Donald (1997): *Os professores e sua formação*. NÓVOA, A. (org.). Lisboa: Dom Quixote.
- TUDOR, Ian (2001): *The dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (1997): Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, p. 783-787, 1997.
- WIDDOWSON, Henry (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes.