

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO PRÁTICA/TEORIA/PRÁTICA NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Flávia Juliana de Sousa Avelar (Universidade Federal de Uberlândia)

ABSTRACT: Foreign language teacher education process has been discussed among the professionals of the area, since there are courses which prioritize the teaching of technique, diminishing the importance of issues related to the teaching practice itself. Some other courses still prioritize theory and dedicate little time to subjects which are necessary to the teacher education process, what makes the dicotomy between theory and practice even deeper. More recently, there has been a tendency of change in teacher education courses which, trying to relate practice to theory, make this “new” approach in teacher education process be seen in practice. Focusing on such aspects, this study aims to raise relevant questions related to teacher education process and classroom practice.

KEY WORDS: *teacher-education; theory; practice*

RESUMO: *O processo de formação de professores de línguas estrangeiras tem sido discutido entre profissionais da área, posto que há cursos que priorizam o ensino de técnicas, diminuindo a importância de aspectos relacionados à prática de ensino propriamente dita. Alguns cursos ainda priorizam a teoria e dedicam pouco tempo a disciplinas necessárias ao processo de formação de professores, o que aumenta a dicotomia teoria e prática. Mais recentemente, há uma tendência de mudança nos cursos de formação de professores os quais, em m trabalho tentativo de relacionar prática e teoria, fazem com que essa “nova” abordagem no processo de formação de professores seja percebida na prática. Focalizando tais*

aspectos, este estudo objetiva levantar questões relevantes ao processo de formação de professores e a prática de sala de aula.

0. Introdução

O ensino de línguas estrangeiras, a exemplo do que acontece em outras áreas da educação, tem passado por uma situação preocupante, principalmente no que diz respeito a mudanças que têm acontecido na história do ensino dessas línguas no país. Com a lei de diretrizes e bases, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira tornou-se obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Entretanto, os objetivos do ensino de tais línguas não foram explicitados no documento, o que fez com que professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mais especificamente, de língua inglesa, se vissem sem orientação a respeito do que e do como ensinar. Com isso, os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira-inglês, viram-se, muitas vezes, sem orientação em relação ao quê e ao como ensinar, perpetuando, em muitos casos, a ênfase em aspectos mecânicos do ensino da oralidade, o que contribuiu, principalmente, para que a escola pública regular fosse reconhecida, de forma injusta, como um lugar onde não se aprende línguas estrangeiras.

Um outro aspecto a ser considerado a respeito desse ensino é o que diz respeito à preparação de professores de línguas estrangeiras em serviço e à formação inicial de futuros professores, aspectos também abordados no corpo do texto da própria LDB. De acordo com seus artigos 61 a 67, é garantido a todos os profissionais da área da educação o direito a disciplinas voltadas para a formação inicial de professores, tais como a Prática de Ensino e os cursos de formação continuada, objetivando uma maior “valorização e aperfeiçoamento” do docente.

Sabe-se, todavia, que vários cursos responsáveis pela formação de profissionais de línguas estrangeiras, ainda se preocupam apenas com o aprimoramento da proficiência na língua alvo e com o ensino de técnicas a serem utilizadas pelos futuros professores em suas salas de aula, priorizando a discussão, muitas vezes desvinculada da prática, de postulados teóricos que permeiam o curso, o que faz com que pouca atenção seja dada às disciplinas

de formação de professores, entre elas, Prática de Ensino. Cavalcanti e Moita Lopes (1991:133) apontam a esse respeito que “os cursos universitários de formação de professores de línguas estrangeiras, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que a ênfase seja revertida na melhoria do ensino (...)”.

Sobre a prioridade dada à função assumida pela teoria em cursos responsáveis pela formação de professores, Bertoldo (2003) considera que, para muitos professores formadores, a teoria é vista como uma possível “‘solucionadora’ de questões da prática”, como aquela que tudo sabe, tudo vê e sobre tudo informa, assumindo, assim, uma função privilegiada sobre a prática de sala de aula (aspas originais do autor).

Apesar de a década de 1990 ter representado o início de uma sinalização de mudança dessa realidade educacional, ainda há carência de profissionais pesquisadores interessados na investigação de suas próprias práticas, bem como de produtores de pesquisa em áreas como, por exemplo, a Linguística Aplicada.

Assim, partindo dessas reflexões relativas ao processo de formação de professores de Línguas Estrangeiras, este estudo objetiva, de maneira geral, investigar a forma pela qual aulas de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua inglesa, são construídas por uma professora, considerando questões relativas à relação que se estabelece entre a teoria, o ensino pretendido pela professora, e a sua prática de sala de aula em sua “real” configuração em momentos de leitura.

1. A Formação do professor e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras

Tratar de ensino de línguas estrangeiras em escolas de ensino público regular é retomar a discussão, por exemplo, sobre o processo de formação inicial e continuada dos profissionais da área e do preconceito com que essa disciplina costuma ser vista por parte da comunidade escolar.

Por muito tempo, professores de línguas estrangeiras foram motivados a assumir um perfil profissional que objetivava, além de saber ensinar, saber também entreter, valorizando, prioritariamente, o uso de técnicas inovadoras de ensino. Em *The Good Language Teacher*¹ (Prodomou, 1991), torna-se evidente que aspectos tais como a capacidade de divertir aprendizes e a de utilizar técnicas diversificadas durante as aulas eram considerados necessários para que o desempenho de um profissional do ensino fosse classificado como satisfatório, desconsiderando-se, assim, muitos elementos importantes do processo de formação do docente.

Limitações desses cursos de formação de professores são discutidas por Cavalcanti e Moita Lopes (1991), aspecto também abordado por Celani (2003). Para essa autora, alguns cursos de formação e de formação continuada de professores de línguas estrangeiras são, na maioria das vezes, falhos por ainda estarem “presos” à preocupação com o ensino de técnicas ou com uma grande quantidade de teoria acerca do ensino de línguas.

A esse respeito, Bertoldo (2003) observa que ainda há docentes que desvinculam a teoria da prática, perpetuando a relação dicotômica entre ambas, o que acontece em disciplinas essenciais do curso de formação inicial dos docentes, como a Lingüística Aplicada, por exemplo. Para o autor, em tais disciplinas trabalham-se, muitas vezes, pressupostos teóricos que, além de não problematizados, são dissociados da prática sob a alegação de que a prática docente desejada é aquela teoricamente embasada.

No que tange o contexto nacional, a crise no ensino de línguas estrangeiras agrava-se quando se trata da formação dos profissionais responsáveis pelo ensino dessas línguas, pois, apesar de mudanças propostas por alguns cursos de formação de professores e pela legislação, como a LDB, objetivando modificar o ensino e, de certa forma assegurar o direito à formação de profissionais da área, esses cursos e a própria legislação não especificaram ainda a maneira pela qual esse processo deveria ocorrer na prática.

Sabe-se, contudo, que, no contexto brasileiro, há pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sendo desenvolvidas na tentativa de reverter esse quadro, bem como projetos que procuram reestruturar cursos de formação de professores, repensando o papel de disciplinas fundamentais

¹ O Bom Professor de Línguas (Tradução da pesquisadora).

tais como a já mencionada Prática de Ensino, como o desenvolvido por Celani (2003).

Para a autora, cursos de formação inicial e continuada podem modificar o atual cenário de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir do momento em que viabilizarem meios para que o profissional da área se desenvolva no sentido de tornar-se um docente mais “auto-crítico e consciente das práticas discursivas em sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos.” (CELANI, 2003:22).

O processo de formação de professores é também abordado por Nóvoa (1992). Segundo os postulados do autor, o processo envolve questões epistemológicas que vão além do simples ensino de técnicas: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.” (NÓVOA, 1992:25).

Assim, torna-se necessário pensar profissionais mais crítico-reflexivos que possam atuar e participar de modo efetivo das decisões a respeito de seu contexto escolar; professores preparados para ser agentes transformadores de seus entornos.

Há trabalhos relevantes envolvendo professores em formação e professores em serviço, docentes esses curiosos sobre suas práticas e envolvidos com pesquisas no campo da Linguística Aplicada, que apontam para a formação de professores reflexivos e mais críticos de sua atuação, com um perfil diferente daquele apresentado por profissionais tradicionais.

Freire (1996) já afirmava que formar o docente transcende treinar o docente uma vez que, na díade teoria e prática deve haver lugar também para a reflexão crítica sobre a prática que, segundo visão de Nóvoa (1992: 25), deve ser tal “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, isto é, o processo interativo de formação, em que o docente compartilha com seus pares inquietações provocadas pelo estranhamento de seu contexto de ensino, bem como as ações pretendidas e executadas, na tentativa de entender ou melhor explicar os acontecimentos de sua sala de aula, em um processo dinâmico.

Ao abordar a questão da reflexão associada à formação de professores, Garcia (1992) sugere que o processo deve ser visto como

momento de reflexão não distanciado da prática do profissional de ensino, posto que é parte do desenvolvimento da profissão docente.

Pode-se considerar, portanto que, quanto mais próximo o professor estiver de sua prática e quanto mais freqüentes forem os momentos de reflexão, maiores serão as oportunidades para que docentes estranhem sua prática e busquem meios de (re)conhecê-la. Vista sob essa perspectiva, a profissão docente pressupõe conhecimentos que norteiam o fazer, pois influenciam o saber fazer, o como fazer e o porque fazer.

No que tange o processo de construção de conhecimentos que norteiam a prática de sala de aula, Almeida Filho (1993) afirma que há forças que regulam o processo de ensinar línguas. Tais “forças reguladoras” são, para o autor, a “abordagem de ensinar” do professor resultante de uma combinação de fatores vários, quais sejam a abordagem do material didático usado, a abordagem de aprender dos alunos, as crenças acerca da aprendizagem de línguas dos aprendizes e da própria instituição de ensino, os filtros afetivos de professores e alunos, entre outros.

Assim, para o presente estudo, serão consideradas as discussões a respeito de alguns aspectos da relação estabelecida entre prática e teoria, ou seja, o saber e o fazer docentes.

2. Metodologia de pesquisa

Para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico devido ao escopo do tema e a complexidade dos atores envolvidos no processo de construção do ensino de língua inglesa.

A investigação teve como cenário uma escola pública de ensino médio regular e, no que tange a professora participante da pesquisa, doravante, Professora-Colaboradora, é recém graduada em Letras por uma instituição pública de ensino superior. Os dados foram coletados por meio de gravações e filmagens durante seis meses de aulas.

Em um trabalho tentativo de conhecer aspectos da maneira pela qual a Professora-Colaboradora constrói sua visão acerca de sua prática de sala de aula, será analisada, em um primeiro instante, a entrevista, momento em que a Professora parece tornar, se não explícitos, um pouco mais evidentes

aspectos de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mais particularmente, os momentos de ensino de leitura.

3. A prática/teoria/prática na construção do ensino de leitura em língua inglesa: análise dos dados

Em um primeiro momento, foram considerados aspectos relativos às concepções teórico-metodológicas discutidas pela Professora-Colaboradora ao ser questionada acerca de sua definição sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, mais especificamente de língua inglesa.

Assim, em um trabalho tentativo de construir o conhecimento que dê subsídios à sua própria prática, a Professora elabora a sua definição a partir de suas próprias experiências, de sua “competência implícita”, momento em que teve *acesso ao mundo* a partir das *coisas práticas* das quais necessitava.

Ainda sobre a sua concepção de ensinar leitura em uma língua estrangeira, a Professora denuncia, talvez, uma certa insatisfação em relação a uma fase de seu próprio processo de aprendizagem marcada apenas (*só*) pela aquisição de itens lexicais descontextualizados e pelas atividades mecânicas e passivas de audição (*ouvir*) e repetição (*repetir*). Esse aspecto parece revelar que seu processo de aprendizagem foi baseado, pelo menos em parte, em uma abordagem mais tradicional de ensino de línguas.

Nesse sentido, percebe-se que a relação contraditória estabelecida em momentos do ensino da Professora pode configurar-se como parte integrante do processo de construção de sua prática, do fazer seu ensino, como no momento em que objetiva para sua aula, trabalhar itens lexicais isolados, *Espero que os alunos possam ampliar o seu vocabulário com o exercício (...)*, a exemplo do que aconteceu em seu próprio processo de aprendizagem, (...) *No pré eu não esqueço que eram palavrinhas coladas no quadro (...)* e ainda proporcionar momentos para que seus alunos *cresçam* como cidadãos.

Considerando o acima exposto, pode-se perceber que momentos da prática da Professora são construídos através do diálogo, do “embate” estabelecido entre aspectos de seu processo de aprendizagem da língua

estrangeira, de sua “abordagem implícita” de ensinar, e também por momentos de seu curso de formação inicial, o que faz parte dos momentos de reflexão associados à prática docente.

As escolhas lexicais podem sugerir que, para a Professora-Colaboradora, a aprendizagem de leitura em inglês possivelmente significa, para seus aprendizes e para ela própria, uma oportunidade para *CRESCER como cidadão mesmo*, aludindo, talvez, a aspectos do conhecimento acadêmico da Professora acerca de alguns modelos de leitura. Tal aspecto pode, ainda, ser percebido no momento em que a Professora, baseando-se em alguns postulados teóricos relativos aos modelos de leitura, elabora seu “próprio” conceito acerca de leitura, conceito esse em que ela se baseia para nortear seu ensino. Ao afirmar que *ler é mais do que decodificar*, a Professora faz referência ao modelo de decodificação de leitura e mostra seu conhecimento acerca dos modelos mais contemporâneos de leitura, ou seja, *ler é mais do que DECODIFICAR*.

O processo de leitura assim considerado pressupõe um perfil de leitor particular: um leitor não questionador, receptor das informações trazidas pelo texto, incapaz de negociar ou construir significados, um leitor cujo perfil não coaduna com o leitor que a Professora/C pretende para seus aprendizes, (...) *a gente desenvolver no aluno assim, uma leitura primeiro, compreender mais também incentivar a leitura crítica (...)*.

Pode-se depreender, assim, que a Professora toma para seu ensino a responsabilidade de formação do aprendiz mais reflexivo e crítico, atuante na sociedade da qual faz parte, remetendo a aspectos dos postulados freireanos de educação, por exemplo. Ainda nesse sentido, a Professora faz escolhas lingüísticas como *perceber, questionar, pensar, contextualizar, dar opinião*, que sugerem uma visão mais crítica do mundo e um papel mais ativo do aprendiz na sociedade, atividades que, de certa forma, remetem a alguns dos postulados da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras.

Ao manifestar-se a respeito da leitura, a Professora tenta elaborar um conceito utilizando alguns dos postulados teóricos que preconizam a maior participação do leitor. Assim, para a Professora, *ler é mais do que só adivinhar o que o autor quis dizer, é não concordar com tudo que chega nas mãos do aluno*, assertivas que, de certa forma contrapõem a posição passiva do aprendiz preconizada pelas abordagens tradicionais de ensino de línguas,

presentes nas fases iniciais do processo de aprendizagem da Professora-Colaboradora.

Percebem-se, assim, alguns desses aspectos quando a Professora associa o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira à integração do aprendiz com a sociedade em seu entorno. Nota-se, ainda, naquele trecho, que o conceito elaborado pela Professora/C a respeito do processo de ensinar uma língua estrangeira parece indicar que a língua estrangeira possibilita *acesso ao mundo*, além de possibilitar sua aplicação em situações reais do cotidiano dos aprendizes, *essas coisas práticas que o aluno precisa*, que, de acordo com o exposto pela Professora/C são *conseguir ler um texto de uma Internet, acessar a Internet, saber o que uma música está falando, assistir um filme, ler uma revista e um jornal internacional*.

Toma-se a relação entre a prática pretendida e a construção da prática da Professora como uma relação contraditória, mas como essencial à análise, à reflexão acerca de aspectos do processo de ensino de leitura da Professora, como nos momentos em que produziu os depoimentos abordando suas expectativas em relação às suas aulas e suas impressões após a aula em sua real configuração, abordando aspectos tais como a aquisição de itens lexicais isolados e descontextualizados e a *discussão sobre o tema* para tornar seus aprendizes *mais críticos* (...).

Assim, a Professora-Colaboradora ensina como ensina a partir do diálogo estabelecido entre suas experiências como aprendiz de língua estrangeira e como professora recém graduada em Letras. Acerca dessa aparente contradição entre a teoria pretendida pela Professora e a prática de sala de aula em sua real configuração, percebe-se a tentativa de se elaborar o conhecimento a partir da contradição, do “embate” estabelecido entre a teoria pretendida por um professor e a sua prática propriamente dita, contradição tomada como parte do processo natural de construção do conhecimento da Professora acerca de sua própria prática.

3. Algumas considerações

Nesse contexto específico de investigação, a construção do ensino de leitura da Professora-Colaboradora dá-se à luz da relação contraditória entre a

teoria pretendida por essa Professora e a construção de sua prática, contradição vista como constitutiva dessa prática. Assim, a “tensão” estabelecida entre o “pretender” um ensino e o “fazer” leva a efeitos construtivos e constitutivos da prática docente, fazendo com que a prática “incorpore” essa relação dialógica entre prática e teoria, a qual coexiste na ordem e segundo as necessidades prementes dos mais variados contextos de ensino. Assim, pesquisas que vislumbram o re-conhecer as práticas várias podem colaborar para o processo de formação inicial de docentes, posto que tais pesquisas podem explicitar a necessidade de um re-pensar propostas de disciplinas tais como Prática de Ensino, Metodologia e Lingüística Aplicada constantes do fluxograma curricular de Cursos de Letras responsáveis pela formação inicial desses profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

.BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O Discurso Pedagógico da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.) *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161- 89.

CAVALCANTI, Marilda C; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n ° 17, p. 133-44, jan/jun. 1991.

CELANI, Maria Antonieta A. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura)

GARCIA, Carlos. M. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

LDB. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

NÓVOA, Antônio. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

PRODOMOU, Luke. The Good Language Teacher. In: *English Teaching Forum*, v. 29 (2), 2-7, 1991.