

INVESTIGANDO OS OLHARES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO QUANTO ÀS PROPOSTAS DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES¹

Marlene de Almeida Augusto de SOUZA
FAAT, FNC, FATEC

RESUMO: Do ponto de vista de autores que discutem os (multi)letramentos críticos (CERVETTI *et al.*, 2001; COOPER, 2008; GREENWOOD, 2009; LUKE; FREEBODY 1997; SNYDER 2002; WARD *et al.*, 2004, por exemplo), os significados são construídos socialmente resultantes das nossas interações com os grupos de que fazemos parte. Isso acontece porque tais significados são construídos a partir de práticas linguísticas, que, segundo Pennycook (2010), por não se restringirem ao sistema, mas também por incluírem pessoas e lugares, não podem ser separadas dos falantes e lugares, das histórias, culturas, ideologias, ou seja, são locais. Isso significa dizer que tendemos a identificar algumas ideias e valores como sendo os únicos certos e verdadeiros, já que as pessoas que nos rodeiam pensam e acreditam nessas mesmas ideias e nesses valores. Partindo desses pressupostos, o objetivo deste artigo é discutir as origens e as consequências das perspectivas dos professores em formação quanto aos conteúdos linguísticos, ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores de dois cursos de Letras-Ingêlde instituições particulares de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; multiletramentos críticos; construção de sentidos

ABSTRACT: *From the point of view of some researchers, who discuss about critical multiliteracies (CERVETTI et al., 2001; COOPER, 2008; GREENWOOD, 2009; LUKE; FREEBODY, 1997; SNYDER, 2002; WARD et al., 2004, for example), meanings are socially constructed and they are a result of our interactions with people from groups we take part. Besides that, according to Pennycook (2010), meanings are not restricted to the system, but they also include people and place. Because of that, meanings are a result of linguistic practices that cannot be considered apart from the speakers and the places, their backgrounds, their cultures, ideologies, that is, they are local. We tend to consider some ideas and values as the only ones that are right because people, who are next to us, think and believe in the same ideas and values. Considering these aspects, the aim of this article is to discuss the origins and consequences of the future teachers' perspectives concerning the linguistic contents, teaching and learning process and teacher education. This research was conducted in two private institutions of higher education in São Paulo that offer Letters Course-English.*

KEYWORDS: *teacher education; critical multiliteracies; meaning making*

¹Este artigo foi elaborado com base nos dados discutidos na tese “Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras-Ingêl”, defendida em 2011 no programa de pós-graduação em estudos linguísticos e literários em Ingêl do departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo.

Introdução

Quais são os conteúdos a serem desenvolvidos em um curso de formação de professores de língua? Quais conhecimentos devem ser dominados por um professor de línguas em termos linguísticos e didáticos-pedagógicos? Em que aspectos as propostas dos cursos de Letras diferem das expectativas dos futuros professores de línguas? Qual é o tipo de formação de professor resultante de uma determinada proposta de um curso de Letras?

Ao iniciar um curso, as pessoas têm interesses e necessidades que, acreditam, serão supridos durante o curso. Os futuros professores de línguas também começam um curso de Letras com algumas ideias do que esperam aprender nas aulas. Ao buscar informações sobre o curso, os futuros professores terão acesso às propostas da instituição quanto às disciplinas que fazem parte da grade – Língua Portuguesa e/ou Estrangeira; Literatura Brasileira/Portuguesa e/ou Estrangeira; disciplinas pedagógicas (Psicologia, Didática, Prática de Ensino, dentre outras), bem como aos conteúdos que serão abordados.

Os interesses e as necessidades dos futuros professores podem apresentar vários pontos de convergência com as propostas das instituições para o curso. Tal fato se explica porque, como defendem alguns autores (COOPER, 2008; GREENWOOD, 2009; LUKE; FREEBODY, 1997; SNYDER, 2002; FESTINO, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2009; MONTE MÓR, 2007/2009), os sentidos atribuídos a tudo o que nos rodeia não são dados, nem estão prontos, mas são construídos socialmente, ou seja, os significados refletem os valores, pressupostos, saberes e as representações do grupo a que pertencemos com relação ao assunto. Por esse motivo, os professores em formação podem expressar opiniões muito parecidas às propostas de um curso de Letras quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido por professores de línguas, já que ambos compartilham experiências com os mesmos grupos sócio-histórico-culturais.

Não pretendo aqui apresentar um julgamento final indicando qual é a proposta de formação de professores de línguas certa e qual é a errada. O meu objetivo neste artigo é identificar e analisar as perspectivas dos professores em formação de dois cursos de Letras Português-Inglês de instituições particulares de São Paulo quanto aos conteúdos linguísticos, ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores considerando suas características locais. Além disso, discuto as consequências de tais perspectivas. Para isso, contraponho, na primeira parte deste artigo, os conceitos de língua, na segunda parte, os conceitos de ensino e aprendizagem, e na última parte os conceitos de formação de professores às opiniões de professores em formação dessas duas instituições.

Os conceitos de língua e o olhar dos professores em formação sobre os conteúdos linguísticos em um curso de Letras

No que diz respeito à língua, muitas são as pesquisas que a tratam como um sistema abstrato, homogêneo, um conjunto de regras descontextualizado, visto que, pensando dessa forma, há uma ilusão de que seja possível padronizar e impor uma língua considerada

nacional, eliminando as diferenças de dialetos. No entanto, pesquisas mais recentes contradizem essa ideia. Ao se considerar a língua como heterogênea, as regras são analisadas a partir de uma determinada situação, de um determinado uso prático da linguagem. Nessa proposta, ao invés de as regras serem apresentadas de forma prescritiva (em que as estruturas e regras são estabelecidas como certas, estabelecidas a partir de um determinado contexto sociocultural privilegiado), elas são apresentadas de forma descritiva. Ou seja, são apresentadas de acordo com seus contextos de prática social. Nesse sentido, os aspectos gramaticais não são ignorados nas aulas de língua, mas são discutidos de forma contextualizada, considerando-se o uso prático da linguagem. Tal abordagem é necessária para que as regras gramaticais não sejam tratadas como algo abstrato, mas que sejam entendidas como sendo coerentes a um determinado contexto.

Com base nas falas dos professores em formação, participantes desta pesquisa, é possível identificar uma tendência em focar a gramática normativa, ou seja, a veem como um sistema composto por normas rígidas e que cabe à escola transmitir esse conhecimento que os alunos não sabem ou pouco sabem, não sendo feita referência ao uso social de tais conhecimentos.

B6: [...] aqui, no curso de Letras quero aprender melhor a **norma culta** da língua portuguesa [...]

B5: [...] procurei o curso de Letras para compreender melhor o **uso da gramática** [...]

B8: [...] ter domínio da língua falada e escrita; precisa **conhecimento gramatical**.

A1: [...] alunos precisam **melhorar linguagem** [...] eles usam muitas gírias [...] Precisam **aprender gramática** porque escrevem mal – coesão.. coerência... (Grifos da autora)

Como pode ser observado, o professor em formação *B6* entende que já possui algum conhecimento linguístico da norma denominada culta por um ‘grupo autorizado’, mas que, do ponto de vista dele, precisa ser aperfeiçoado no curso de Letras.

Já os professores em formação *B5* e *B8* acreditam que os possíveis problemas/dificuldades encontrados por eles na fala e na escrita são resultantes da falta ou do pouco conhecimento que possuem da gramática. Em ambos os casos, a preocupação está apenas com aquela língua estante, que é discutida nos livros. *A1* reforça essa ideia, indicando que os alunos dele não têm domínio da língua, o que eu entendo que seja o domínio da norma culta, já que a linguagem coloquial – *gírias* – eles usam bastante. Em nenhum dos depoimentos dos professores em formação, há algum tipo de referência em se considerar/avaliar o domínio linguístico competente em termos de adequação a um contexto.

Em alguns depoimentos, esse olhar normativo sobre a língua parece ser diferente. Ao analisar os Planos de Ensino de Inglês VI e responder a pergunta [*A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique.*], O professor em formação *A11*, chega

à conclusão de que é importante o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita e a oral, o que poderia indicar uma visão de língua como meio de comunicação, mas não é essa a ideia que prevalece:

A11: Sim. Porque identificam os vários aspectos da língua inglesa. Ajuda o aluno a se expressar por **escrito** e **oralmente**. Porque possibilita que o aluno aumente seu **conhecimento lexical, semântico, sintático da língua** inglesa. (grifos da autora)

Na fala de A11, percebe-se que ele entende as habilidades escrita e oral como possibilidade para *aumentar* os conhecimentos linguísticos, ou seja, escrever/falar é um pretexto para se aprender um determinado aspecto gramatical (ensina-se biografia porque é preciso ensinar passado, por exemplo).

Em todas essas falas, está presente a ideia de que o aprendizado da língua é resultante do aprendizado das regras gramaticais. Entendo que uma das explicações para os professores em formação terem esta visão de língua está relacionada aos conceitos que eles têm de ensino, aprendizado e papel do professor. Tais conceitos foram construídos ao longo de toda a experiência deles como alunos e, portanto, estão consolidados. Além disso, as propostas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES contribuem para reforçar esses conceitos de língua. Apesar de apresentarem objetivos que focam tanto os aspectos linguísticos como norma, quanto os aspectos sociais, funções comunicativas e gêneros, a ênfase é dada àqueles sendo estes apresentados mais como pretexto para o ensino de gramática.

Os conceitos de processo ensino-aprendizagem e o olhar dos professores em formação sobre o processo ensino-aprendizagem

Com relação ao sentido que os professores em formação atribuem para o processo de ensino-aprendizagem, entendo que uma ideia prevalece nos seus depoimentos. A maioria deles defende uma abordagem behaviorista, apesar de demonstrar saber o que significa socioconstrutivismo no processo de ensino-aprendizagem:

A2: [no socioconstrutivismo] **Um** [aluno] **apóia o outro**. [socioconstrutivismo é] Bom quando todos têm a oportunidade de se expressar, dar opinião para chegar a um acordo. Ideal seria que as pessoas aceitem opiniões contrárias para aprender, **trocar para construir**. Cada um busca e traz informações diferentes para trocar [...]. **Cada um traz uma informação** que pode ser conflituosa e o grupo tem que achar ponto de equilíbrio. (grifos da autora)

A partir da fala de A2, é possível afirmar que ele entende que ensinar e aprender na perspectiva do socioconstrutivismo é diferente da ideia de que o saber é *transmitido* por um professor detentor da informação, pelo contrário, o conhecimento é construído no

grupo, pela troca entre os pares, a partir do que cada traz como conhecimento prévio (BRASIL, 1998).

O encaminhamento do ensino com base em uma perspectiva socioconstrutivista pode permitir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para um aprendizado contínuo, colaborativo e autônomo, importantes nessas novas sociedades globalizadas e multiculturais como defendem Suárez-Orozco (2007) e Hugonnier (2007).

No entanto, a maioria admite que, apesar de concordarem que esta teoria é adequada para a promoção da aprendizagem, não é o que acontece na sala de aula e, provavelmente, não é a forma como encaminharão suas aulas. Ao responderem sobre a possibilidade de se aplicar atividades cuja ênfase seja uma abordagem socioconstrutivista ao invés de behaviorista, os professores revelam em que realmente acreditam:

A8: [behaviorismo] porque funciona.

B8: **Behaviorismo**, já que é este que **funciona** na teoria e na prática.

B3: Na **teoria** pode até se falar em **socioconstrutivismo**, mas na **prática** é **behaviorista**.

B5: **Behaviorista**: porque é este que **funciona**, criança nasceu nesse meio, já é condicionada.

B6: Os próprios **alunos pedem** [behaviorismo].

A1: [behaviorismo] mais **fácil**, para professor sem experiência impede questionamento, **aluno não tem voz**; hierarquia.

A2: [behaviorismo] Mais **fácil** de ser **aplicado**, maior controle sobre a sala, os **alunos** já estão **condicionados/acostumados**, pedem para passar na lousa, ficam perdidos. (grifos da autora)

Para os professores em formação B8 e B3, o behaviorismo é o que realmente funciona na sala de aula, já que é difícil colocar em prática as discussões teóricas referentes ao socioconstrutivismo. Eles entendem, portanto, que teoria e prática são independentes. No entanto, teoria e prática podem ser vistas como interdependentes, porque toda a prática pedagógica reflete o que o professor entende por ensino, aprendizagem, conhecimento, relacionamento professor e aluno, relacionamento entre os alunos, dentre outros.

Nas falas de A1 e A2, é possível identificar o que esses professores em formação entendem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para eles, o aluno deve ser passivo – não pode *questionar*, não pode ter *voz* – e o professor deve ocupar a posição mais elevada – há uma *hierarquia* – responsável por controlar a disciplina na sala de aula.

Além disso, entendo que as falas desses professores podem ser explicadas considerando-se o contraponto entre as pedagogias diretivas e não diretivas (SNYDERS, 2001). De um lado, há o behaviorismo que permite ao professor manter a disciplina sob controle e, conseqüentemente, garantir que o aluno aprenda. Por outro lado, há uma tendência em se acreditar que, ao se adotar os conceitos da perspectiva socioconstrutivista, está sendo adotada uma postura de *vale tudo*, como normalmente as pedagogias não

diretivas são entendidas, ou seja, os alunos devem ficar livres, o professor não deve impor nenhuma regra para não ser autoritário. No entanto, de acordo com o autor, em uma pedagogia diretiva é possível criar uma relação de cooperação entre professores e alunos, e entre os próprios, como também proposto pelo socioconstrutivismo, de modo que os conhecimentos sejam construídos e não apenas transmitidos, já que o professor está orientando, guiando o caminho do processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos de formação de professores e o olhar dos professores em formação sobre a formação de professores

Com relação aos conhecimentos necessários para a formação de professor, os professores em formação também defendem uma perspectiva tradicional. As falas de B1 e A15 indicam quais são as informações a serem adquiridas e *dominadas* durante o curso que os preparam para a *transmissão* desses conhecimentos linguísticos, e que estariam relacionados à formação de professores:

B1: o mais importante é que o professor **domine a metodologia**.

A15: O professor precisa **dominar o método, ter didática**. (grifos da autora)

Como se pode perceber, essa formação de professores está diretamente ligada ao *domínio* de metodologias, didáticas. Assim como Vieira Abrahão (2000), Almeida Filho (1999, 2006), Almeida e Gimenez (2010), Gimenez e Cristovão (2004), também entendo que seja importante conhecer as diferentes metodologias de ensino de línguas para que o professor tenha condições de escolher a mais adequada para um determinado grupo, em uma determinada situação. No entanto, o foco não pode ficar restrito única e exclusivamente a essa questão, há que se discutir também os critérios para a seleção dos conteúdos a serem abordados, porque estes também determinam o tipo de aluno que está sendo formado.

Por outro lado, há professores em formação, como B3, que afirmam não ser o domínio da metodologia o mais importante:

B3: Professor mal formado é aquele com pouca informação; sem **domínio da língua** falada/escrita. O professor precisa de **conhecimento gramatical**. **Não é só no método**. (grifos da autora)

Aqui novamente é ressaltada a importância do conhecimento linguístico – *domínio da língua; conhecimento gramatical* – além do conhecimento metodológico.

Considerações finais

Como mencionei anteriormente, o meu objetivo aqui não é simplesmente dizer que uma perspectiva está certa ou errada. Neste artigo, procurei mostrar como as nossas perspectivas são construídas socialmente nas relações com nossos pares nos diferentes grupos que fazemos parte (escola e trabalho, por exemplo). No entanto, para que nós não nos acomodemos e justifiquemos nossas escolhas por fazer parte de uma formação, entendo que, assim como defendem os pesquisadores da área de multiletramentos críticos, seja preciso refletir constantemente as consequências de se acreditar que a nossa é a única verdade possível, bem como de se adotar uma perspectiva e não outra.

No caso das perspectivas dos professores em formação em relação à língua, processo de ensino e aprendizagem, e formação de professores defender uma perspectiva tradicional ou não reflete diretamente no tipo de aluno que será formado.

Adotar uma perspectiva tradicional – em que língua, formação de professor, processo de ensino-aprendizagem são fixos, abstratos, apresentam uma única e absoluta verdade – pode resultar em formação baseada em reprodução. Por outro, adotar uma perspectiva crítica permite criar condições para que os alunos desenvolvam a reflexividade, o questionamento, ou seja, percebam como suas crenças estão sendo construídas e entendam como as próprias crenças foram sendo assumidas e quais as consequências de adotá-las.

No caso de um curso de formação de professores, entendo que este possa ser um dos poucos espaços onde os professores em formação terão a oportunidade de analisar um assunto (língua; processo de ensino e aprendizagem) sob pontos de vista diferentes daqueles a que se estão acostumados de modo a considerá-los sob diferentes perspectivas. Dessa forma, é possível que eles se posicionem em relação aos seus valores assumindo-os, rejeitando-os ou reconstruindo-os.

Referências

ALMEIDA, R. S.; GIMENEZ, T. **A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.** Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/5488/5044>>. Acesso em: 31 out. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, p. 9-19, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 14 julho 2005.

COOPER, G. Tawhaki and Māui: critical literacy in indigenous epistemologies. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 3, n. 1, p. 37-42, 2008.

FESTINO, C. G. Broadening the social contract through the literary text. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 2, n. 1, p. 90-99, 2007.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**, 2004. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_2/04TelmaGimenez.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

GREENWOOD, J. Just because there's no spreadsheet doesn't mean it isn't research: Building a sustainable learning community at Tiki High. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 3, n. 1, p. 36-47, 2009.

HUGONNIER, B. Globalization and education: can the world meet the challenge? In: SUÁREZ-OROZCO, M. M. (Org.). **Learning in the global era: international perspectives on globalization and education**. Califórnia: University of California Press, 2007, p. 137-157.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Nova Jersey: Hampton Press, Inc., 1997, p. 185-225.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Gaza 2009: notes on critically reading conflict. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 3, n. 1, p. 86-89, 2009.

MONTE MÓR, W. Línguas estrangeiras, educação e novos letramentos. In: FRANCO, A.; ÂNGELO, C. M. P.; STUTZ, L.; TEIXEIRA, N. C. B. (Orgs.). **Texto, memória e diferença cultural**. Guarapuava: UNICENTRO, 2007, p. 9-21.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Nova York: Taylor & Francis, 2010.

SNYDER, I. (Ed.). **Silicon literacies: communication, innovation and education in the electronic age**. London: Routledge, 2002.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. Learning in the global era. In: _____ (Org.). **Learning in the global era: international perspectives on globalization and education.** Califórnia: University of California Press, 2007, p. 1-46.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Repensando o curso de Letras: Habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 266-269.

WARD, A.; ANN BEACH, S.; MIRSEITOVA, S. Teacher's understandings of critical literacy: an exploratory international study. **Thinking Classroom Journal**, v. 5, n. 3. p. 15-22, 2004.