CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

LANGUAGE GRADUATION COURSES AND LANGUAGE TEACHER'S EDUCATION

Giselly de Oliveira Lima[1]
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este ensaio tem por objetivo analisar a importância dos cursos de formação de professores para o desempenho deste futuro profissional. Apresenta-se, ainda, a necessidade de formar professores conscientes, reflexivos, críticos e pesquisadores de sua própria prática.
Palavras-chave: *Conscientização crítica. Professor de línguas. Pesquisa. Formação contínua. Avaliação.*

Abstract: This essay aims at analyzing the importance of teacher's education courses for his performance as future professional. It is presented, as well, the need to form conscious, reflexive and critical teachers, and researchers of their own practice.
Keywords: *Critical awareness. Language teacher. Research. Continuous formation. Evaluation.*

Introdução

Há, no Brasil, universidades que, por vezes, restringem a formação de professores apenas à aquisição de conhecimentos linguísticos e metodológicos. Alguns professores em formação, muitas vezes, se constituem como consumidores de teorias, e não pesquisadores. Para Oliveira (2000), é difícil pensar diferente de consumidor de teorias e assumir a posição de pesquisador. A au-

[1] Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia e bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos em Fonologia do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gisellyrv@gmail.com

tora nos faz refletir sobre o perfil de docente, definindo como professor dogmático, aquele que reproduz técnicas de ensino e, como professor crítico, aquele que apresenta visão crítica e reflexiva. Diante disso, podemos inferir que hoje no processo educacional ainda há professores dogmáticos e poucos críticos e, assim, formam professores técnicos em ensino.

Os cursos de formação de professores detêm a responsabilidade de preparar o docente para a atuação em sala de aula, no entanto, o professor em serviço ou em formação deve ter consciência do seu papel: o de educador. Trata-se de um educador que apresente um perfil crítico, que seja capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica.

Vieira Abrahão (1999) enfatiza a escassez de pesquisas que tenham como foco cursos de formação de professores de segunda língua e propõe que novas pesquisas sejam desenvolvidas para que possamos mapear os professores que estão sendo formados por esses cursos. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ponderam que as universidades brasileiras não apresentam como tradição a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua estrangei ra em sala de aula.

Assim, perseguindo os questionamentos apresentados pelos autores nos parágrafos anteriores, o presente ensaio tem como objetivo argumentar a importância dos cursos de formação de professores de línguas para o desempenho do aluno-docente em formação e em serviço. Se os cursos de formação de professores despertarem nos futuros docentes a consciência crítica e o interesse pela pesquisa, teremos, assim, profissionais mais reflexivos com a própria prática.

Formação do professor de línguas e formação contínua

A formação básica profissional do professor de línguas acontece no nível da graduação em Letras. Segundo Almeida Filho (2005), a formação se dá através das práticas nas disciplinas comuns, da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. No entanto, os cursos oferecidos pelas universidades, muitas vezes,

priorizam apenas o conteúdo, sendo a prática tida apenas como um processo de avaliação do professor em formação.

Sob um olhar retrospectivo, Celani (1996) apresenta o perfil do educador de ensino de línguas, o qual possibilita relacionar o desenvolvimento da área de ensino de línguas com conceitos como Linguística Aplicada, produção de conhecimento e formação de educadores. A autora traça uma trajetória do professor de língua estrangeira, pondera que no ano de 1955 prevalecia a visão behaviorista, portanto, o ensino pautava-se em modelo e reforço positivo. O ensino tinha como foco o domínio do sistema e da técnica, não havia preocupação com o aluno e com a interação em sala de aula.

Já em 1979, o perfil do professor de línguas revela-se mais preocupado com atitudes e com a aprendizagem. Para a autora, o perfil do professor tido como o ideal seria "um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e aprendizagem" (CELANI, 1996, p. 12). Sob essa ótica, fica evidente que, para que tenhamos esse professor ideal, devemos vislumbrar a formação desse profissional, sendo que o princípio de toda mudança está nos cursos de formação de professores.

Celani (2003), Figueiredo (2000) e Cavalcanti (1999) enfatizam a importância de uma formação holística do professor, ou seja, o desenvolvimento da competência linguística, da competência didático-pedagógica e da sua formação reflexivo-social. Almeida Filho (1999) postula que essa formação deve estar vinculada à prática docente. O professor precisa observar a própria prática e ser capaz de explicar o que faz e porque faz da forma como faz.

A formação contínua do professor configura uma atividade longa. Esta deve estar ligada à prática de sala de aula, tendo como objetivo principal a transformação do professor. No entanto, problemas de ordem prática e econômica desestruturam essa possível transformação do professor.

Cavalcanti (1999) propõe algumas reflexões sobre a formação de professores ao questionar "o que é formar um professor

de línguas?" e "Se queremos educação ou treinamento?". Obviamente, esses questionamentos põem em xeque o que se pretende nos cursos de formação de professores e o que se desenvolve nesses cursos. Na verdade, espera-se que na graduação o professor formador desperte nos futuros profissionais um olhar crítico, para que estes não sejam meros repassadores de conteúdos ou de técnicas de ensino.

Portanto, ao terminar o curso de graduação não significa que o processo de formação do professor esteja concluído. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) asseveram que o professor deveria ter uma educação continuada. Contudo, abrem um parêntese ao fazer uma crítica às universidades: consideram que não há planejamento efetivo de apoio ao professor que deixa de ser um aluno-professor.

Conscientização da linguagem *versus* conscientização crítica da linguagem

A linguagem configura-se em uma prática social, isto é, o sujeito utiliza-se dela para interagir socialmente. Ao falar em linguagem, deve-se levar em consideração a carga ideológica explícita no sujeito, ou seja, as pessoas possuem ideologias, às vezes, implícitas, mas estão sempre lá. Assim, o sujeito situa a linguagem de modo particular, independente de classe social, raça ou sexo. Em suma, pode-se afirmar que a linguagem é carregada de ideologias.

Figueiredo assevera que "a escolarização coloca os sujeitos (no caso, crianças) em uma ordem social, os defensores da conscientização crítica da linguagem postulam que esta coloca os sujeitos para atuar nessa ordem social, bem como para alterá-la" (2003, p. 11). Dessa forma, a conscientização crítica da linguagem coloca os sujeitos em uma ordem social dinâmica, enquanto que a conscientização da linguagem coloca o sujeito apenas em uma ordem social.

Clark *et al* consideram tal conscientização como crítica por questionar os cânones vigentes, enquanto que a conscientização da linguagem aborda um ensino de línguas consciente aos usos e propriedades da linguagem. Assim, a conscientização da linguagem

não questiona a linguagem do sujeito, uma vez que a aprendizagem configura-se em fragmentos. Os autores ponderam que

> todos os professores de línguas deveriam ter, como objetivo a longo prazo, uma agenda de conscientização da linguagem, e, sem dúvida, todos os professores deveriam visar a desenvolver em seus alunos uma conscientização crítica da linguagem da aprendizagem em seu campo de ensino (1996, p.43).

Em suma, os cursos de formação docente deveriam desenvolver no aluno-professor a conscientização crítica da linguagem, pois somente assim ter-se-iam alunos mais críticos e capazes de atuar na sociedade, modificando-a.

Leitura em língua estrangeira

No Brasil, "o problema da leitura tornou-se objeto importante [...] quando, no caso da língua materna, ficou configurada a "crise da leitura" generalizada nos ingressantes à universidade a partir da década de 1970, [...]" (KLEIMAN, 1998, p.57-58). Assim, talvez o problema seja que parte dos professores que atuam tanto no ensino médio como fundamental desconheçam o processo cognitivo da leitura (considerando não só a leitura em língua materna, mas também a leitura em língua estrangeira), e trabalham a leitura apenas em seu sentido literal, deixando de formar leitores críticos e conscientes.

Figueiredo (2003) postula que a leitura em língua estrangeira (doravante LE) deve ser entendida como um evento social, visto que o sujeito leitor ocupa uma posição na sociedade. Para tanto, o professor de línguas deve estar preparado para mediar o elo entre a cultura do aprendiz e a cultura que envolve a língua estrangeira a ser aprendida.

Na escola, a leitura de textos em LE baseia-se em atividades, muitas vezes, não produtivas. Os alunos não são estimulados a compreender o texto que, na maioria das vezes, é trabalhado a partir de fragmentos ou até mesmo de frases isoladas.

Para Jesus (2003), a leitura não pode ser vista como mera

decodificação de símbolos gráficos, normalmente mediada pelos sons da fala. O processo de leitura é, antes de tudo, um ato de raciocínio, que envolve diferentes níveis de processamentos simultâneos do texto, sendo eles o reconhecimento de palavras, o sintático e o interpretativo, através de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Assim, ao ler textos (leitura de reconhecimento) em língua estrangeira não significa que o aluno esteja construindo o conhecimento acerca da cultura do outro, mas procurando aperfeiçoar a sua competência linguística. Dado o argumento, fica evidente que a leitura de textos em LE deve ser desenvolvida a partir de uma concepção crítica e reflexiva tanto por parte do professor, como por parte do aluno.

Portanto, ler textos em língua estrangeira perpassa a concepção de muitos professores, ou seja, a concepção de que o aluno deve ler para aumentar apenas competência linguística. Assim, o professor de LE deve formar leitores críticos, capazes de compreender, comparar e interagir com a cultura do outro, a partir dos textos trabalhados em sala de aula.

A pesquisa

A pesquisa deve exercer um papel crucial na formação de professores, isso significa que o professor em formação deve conhecer e saber fazer pesquisa. Considera-se que nem todo professor deve estar vinculado à pesquisa no sentido estrito, mas deve ser pesquisador da própria prática. A investigação em sala de aula deve se pautar em registros, visto que tais registros poderão contribuir para o ensino e aprendizagem, seja na própria prática ou como fonte de pesquisa para outros pesquisadores.

Para Almeida Filho (2005), o professor deve desenvolver a capacidade de ler teoria, conhecer e discutir a pesquisa, em suma, deve tornar-se um professor pesquisador atualizado no mundo da investigação científica. A formação do professor pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* influencia a formação de novos pesquisadores, bem como propõe iniciativas transformadoras nos

profissionais que trabalham com o ensino de línguas. Já a pós-graduação *latu sensu*, também chamada especialização, tem como objetivo o aperfeiçoamento do professor em sala de aula, não visa formar pesquisadores, como na *stricto sensu*, mas também pode despertá-lo para a pesquisa. Almeida Filho (2005, p.52) é categórico ao afirmar que

> a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* faz crescer a rejeição ao amadorismo, reduz a necessidade de se recorrer continuamente a posições teóricas ecléticas e fortalece a oposição a intervenções de oportunidades e de pessoas públicas leigas no assunto, mas colocadas em cargos de decisões.

A pesquisa faz com que sujeitos-professores tenham consciência, isto é, saibam explicar a abordagem de ensinar; logo se torna evidente a necessidade de fazer uma análise da própria prática. Almeida Fillho (1999) considera a importância de o professor ter clara a concepção da própria abordagem — linguagem, ensinar e aprender uma língua estrangeira —, desse modo a abordagem compreende, a princípio, uma fundamentação teórico-intuitiva.

Diante disso, a pesquisa-ação se configura como uma das estratégias que contribuem para a emancipação do docente (OLIVEIRA, 2000). Segundo Moita Lopes, a pesquisa-ação "é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa" (MOITA LOPES, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 23).

Portanto, para a realização da pesquisa em ensino de língua estrangeira, as aulas devem ser filmadas ou gravadas, assim, o professor estabelece a função de observador e analista da própria prática. A pesquisa deve se pautar por uma metodologia qualitativa-interpretativista, qualitativa por fazer análise dos dados sob a ótica de mais de um participante e interpretativista por se tratar de aspectos processuais.

A avaliação da prática nos cursos de formação de professores

Segundo Cavalcanti (1999), nos cursos de formação de professores, não há espaço para reflexão da prática, mas poucas aulas dedicadas à avaliação da prática. Nesses cursos, a prática é desenvolvida apenas no último ano, quando os professores em formação estão deixando o curso.

> Os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p.33).

Infelizmente, essa triste realidade assombra praticamente todos os cursos de formação de professores, configurando no que podemos definir como educação precária. Na verdade, o que se espera dos cursos de formação de professores, com ênfase no ensino de línguas, seria que a prática fosse estimulada desde o início do curso, pois somente assim ter-se-ia a formação do aluno-professor.

Portanto, se para muitas universidades avaliar a prática docente de um aluno em formação é ter a certeza de que esse aluno está preparado para ensinar, para exercer seu papel de docente, para a educação essa avaliação constitui-se um problema, pois muitos professores, quando assumem uma sala de aula, sentem-se inseguros e despreparados. Cavalcanti e Moita Lopes asseveram que "com sua licenciatura concluída, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser o que fazer em sala de aula. E aí se já não havia espaço para a reflexão da prática durante o curso de graduação muito menos vai existir agora" (1991, p.134). Em suma, a avaliação da prática não forma, muito menos transforma esse futuro profissional, mas permite que muitos professores tenham a crença de que estão preparados para exercer a função de educador.

Política, poder e ensino de línguas

Segundo Bohn,

> o assunto "políticas de ensino de línguas e literaturas estrangeiras" é vasto e inclui conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor, educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades linguísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar, etc (2000, p.119).

O autor esboça que o conceito de política "[...] como práxis humana está, no entanto, intimamente ligada à noção de poder" (BOHN, 2000, p.122). A política relaciona-se ao poder, assim, quem ensina/aprende faz política, portanto, exerce o poder. A visão de poder para um indivíduo relaciona-se àquilo que lhe interessa, pode-se verificar tal relação nos poderes político, ideológico e econômico.

A globalização fez com que os poderes ideológico e político sofressem dominação do poder econômico e, quando se relaciona poder e ensino de línguas, verifica-se que o ensino se configura mais em um produto do que um bem educacional e cultural. Para Bohn,

> o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização (2000, p.125).

Bohn (2000) faz uma reflexão acerca da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira) (1998). O autor coloca em destaque o autoritarismo do Estado sob o poder ideológico, tornando

assim, o processo educacional um campo de disputa de poderes.

A aprendizagem de uma segunda língua ocorre dentro das relações de poder, assim, pode estar vinculada a uma motivação, sendo ela de caráter instrumental, isto é, a necessidade de aprender/usar uma língua para fins específicos. Destarte, Moita Lopes (1996) propõe que o ensino de uma segunda língua deve basear-se na motivação integrativa, ou seja, o desejo do sujeito em aprender uma segunda língua para se tornar membro do outro grupo social.

Considerações finais

A formação profissional do professor de línguas inicia-se na graduação e perpassa toda experiência deste profissional. Dessa forma, o professor deve conscientizar-se criticamente sobre o ensino, não se acomodando nos dogmas que o caminho a ser percorrido impõe.

Portanto, treinamento não significa aprendizagem, ensinar a partir de técnicas também não é o melhor caminho para a aprendizagem, mas conscientizar, refletir sobre a própria prática, tornar-se um profissional crítico em uma sociedade dinâmica pode, sim, ser a solução para os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C.Paes de. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes; Arte Língua, 2005. 111p.

ALMEIDA FILHO, J. C.Paes de (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

BOHN, H. Os Aspectos 'Políticos' de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino.** Vol. 3, Nº 1. p 117-38. 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Mi-

nistério da Educação e do Desporto. 1998. 120p.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Nº 17, 1991, p 133-144.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para Formação de Professores de LE. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação** (Org.). Campinas: Pontes. 1999. p.179-184.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras. 2003. 223p

CELANI, M. A. A. **O perfil do educador de ensino de línguas**: o que muda? Trabalho apresentado no I Encontro de Professores de Língua Estrangeira. UFSC. 1996. (Mimeo)

CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R. & MARTIN-JONES, M. **Critical Language Awareness**. CLSL Working Papers 1. Centre for Language in Social Life. University of Lancaster. 1987. (Tradução em português publicada em Trabalhos em Linguística Aplicada, Nº 28. 1998).

FIGUEIREDO, Célia Assunção. Leitura e criticidade em língua estrangeira. IN: FIGUEIREDO, Célia Assunção et al. (Org). **Língua(gem):** reflexões e perspectivas. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2003. 11-32.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. **Leitura Crítica**: Mas isso faz parte do ensino da leitura ? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira'. 2000. 255p. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

JESUS, Osvaldo Freitas de. Leitura e cognição. IN: FIGUEIREDO, Célia Assunção et al. (Org.). **Língua(gem):** reflexões e perspectivas. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2003. 231-254.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**.

Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

KLEIMAN, Ângela**.** O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. IN: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das letras, 1998. p. 51-77.

OLIVEIRA, Raquel Souza. **Reprodução de modelos ou construção da prática pedagógica?** Um estudo sobre a formação do licenciando em inglês da UFRJ. Ao Pé da Letra, N.2, 169-174, UFPE, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO. M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. IN: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes. 1999. 184p

Recebido em 05 de abril de 2009.
Reformulado em 09 de outubro de 2009.
Aprovado em 09 de novembro 2009.