

# **A formação do professor de língua estrangeira:** elementos relevantes para a prática reflexiva

Liana Castro Mendes<sup>1</sup>

## **Resumo**

A finalidade deste ensaio é elencar alguns elementos que consideramos relevantes para a formação do professor de línguas estrangeiras na atualidade, com o propósito de fazê-lo repensar a sua prática em sala de aula. A atitude de repensar a própria prática implica ações que levam a uma mudança de atitude no cotidiano escolar. Analisando os últimos anos do processo de ensino e aprendizagem em Língua Estrangeira, notamos que mudanças ocorreram, e isso parece ter acontecido em função do crescente número de pesquisas na área de linguística aplicada que apresentam tal temática como foco. Considerando essa decorrente mudança, apontaremos aqui alguns princípios que consideramos relevantes nesse processo.

## **Palavras-chave**

Formação. Reflexão. Prática.

**1.** Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba. E-mail: [lianacastro@iftm.edu.br](mailto:lianacastro@iftm.edu.br)

# **The foreign language teacher formation:** important elements for a reflexive practice

Liana Castro Mendes\*

## **Abstract**

This paper aims to quote some elements which we consider important to the teacher formation process in foreign language currently; it has the purpose of rethinking the teacher's practice inside the classroom. The act of rethinking his or her own attitudes results in procedures which lead the teacher to some attitude changes in the classroom routine. By analyzing the teaching and learning process in language currently, it was noticed that some changes have happened, probably due to the increasing number of researches in applied linguistics which have this topic as focus. Taking into account this recurrent change, some elements which are considered relevant in this process will be pointed out.

## **Keywords**

Formation. Reflection. Practice.

\* Portuguese and Spanish Languages professor at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Ituiutaba Campus. E-mail: [lianacastro@iftm.edu.br](mailto:lianacastro@iftm.edu.br).

Há algum tempo o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) deixou de ser um processo constituído por um professor, que aparece como detentor de saber, cuja finalidade é transmitir conhecimento a um grupo de pessoas (alunos) que, por sua vez, apresentam-se como “buscadores” desse conhecimento, a partir de diferentes propósitos.

Essa cena era comumente encontrada em nossa sociedade que via o ensino de LE como algo disponibilizado apenas a uma pequena parcela da população em detrimento de fatores políticos, sociais e econômicos, entre outros. Com o passar do tempo, o processo de ensino e aprendizagem foi sofrendo mudanças, e isso parece ter acontecido em função do crescente número de pesquisas na área de linguística aplicada que têm, dentre outras, essa temática como foco.

Considerando essa mudança de perspectiva, gostaríamos de apontar aqui alguns princípios que pensamos ser relevantes para a formação do professor de línguas estrangeiras no intrigante e interessante processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro elemento importante na formação de professores de LE que podemos mencionar é o uso contínuo de diários reflexivos dialogados. De acordo com Bayley (1990), “diários são relatos pessoais sobre a experiência de aprender ou de ensinar, documentados de forma sincera e regular, e, posteriormente, submetidos à análise em busca de estruturas recorrentes e de eventos relevantes”.

Tomamos essa definição de Bayley (1990) para ressaltar a importância do uso desses relatos no processo de ensino e aprendizagem. Neles, os alunos, que também são professores, encontram a possibilidade de relatar seus problemas em relação ao curso desde seu início, além de conseguirem auxílio para suas dúvidas e inquietações. De acordo com Bailey e Ochsner (1983) isso é obtido por meio de um procedimento básico para este tipo de estudo:

a. o/a diarista deve fornecer um relato da sua história pessoal de ensino ou aprendizagem de língua;

b. o/a diarista deve anotar sistematicamente, num diário confidencial e sincero, eventos, detalhes e sentimentos sobre sua experiência atual com língua;

c. o/a diarista deve revisar o diário para preparar uma versão pública. Os nomes devem ser trocados e informações prejudiciais a outras pessoas ou extremamente embaraçosas para o/a diarista devem ser omitidas. Neste processo, significados obscuros devem ser esclarecidos;

d. o/a diarista estuda as anotações de seu diário à procura de padrões ou eventos significativos (outros pesquisadores também podem analisar o diário);

Os fatores identificados como importantes para a experiência de ensino/aprendizagem são interpretados e discutidos na versão final do Estudo com Diários.

A partir desses procedimentos, os alunos-professores podem rever a sua prática e buscar melhorias para a sua prática docente. Redigir diários, a nosso ver, é um ponto positivo tanto para os alunos-professores quanto para seus alunos, já que os relatos apresentados estabelecem, entre si, um elo que permite uma constante comunicação. Além disso, acreditamos que, ao fazerem uso desse recurso, os alunos-professores desenvolvem, gradativamente, uma autonomia, sentindo-se responsáveis pela sua própria aprendizagem – o que é um aspecto importante para a reflexão e a prática docente.

O intercâmbio de ideias entre o professor e o aluno promove consequências positivas, como a aquisição da confiança do aluno-professor e a superação das dificuldades

inerentes ao cotidiano escolar – que pode resultar em reflexões e discussões interessantes e produtivas na sala de aula. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de estabelecer relações entre o conteúdo do curso e seu trabalho como professor, configurando-se numa atitude produtiva para a melhoria da prática pedagógica.

Acreditamos que a interação entre professor e aluno acontece de maneira ilimitada, fato que enriquece os dois lados: para o aluno-professor porque, assim, poderá ampliar seus conhecimentos e dar vazão às suas reflexões que, muitas vezes, passam despercebidas na rotina do trabalho; e para o professor, que terá a oportunidade de manter um contato contínuo com esse aluno.

Outro elemento que consideramos importante na formação do professor é a reflexão sobre a sua própria prática. Segundo Liberali (1996), o processo reflexivo tem sido considerado essencial na aprendizagem e na formação do professor. Além disso, a autora postula ainda que refletir implica em um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. Tomamos essa definição de reflexão para tratar, nesse ensaio, da importância dessa prática no cotidiano escolar.

Muitas vezes o professor, principalmente aquele vinculado a uma escola pública, está inserido em uma rotina de trabalho que não lhe permite sequer refletir sobre o seu papel na sala de aula. Notamos que essa realidade apresenta-se frequentemente nas escolas e as suas causas são diversas. Podemos citar, por exemplo, a má remuneração dos professores, a falta de recursos e de infraestrutura básica e, ainda, a ausência de interesse dos alunos pela aprendizagem. De acordo com os próprios profissionais da área, essas causas impedem que os professores de escolas públicas compreendam a realidade que os circunda.

Gostaríamos de salientar que o envolvimento pelo aprendizado e o aperfeiçoamento do profissional é importante

para a mudança de atitude da prática docente. Além disso, a reflexão possibilita ao professor um novo olhar sobre a sua prática e, conseqüentemente, a busca por mudanças que possam melhorar a sua função como educador. No que diz respeito à reflexão, Liberali (1996) registra trabalhos relevantes que enfatizam a importância do professor entender o ambiente da sala de aula, o valor da compreensão do que ocorre neste ambiente e do questionamento de seu papel na transformação da escola e da sociedade.

O professor que observa o que acontece ao seu redor, em sala de aula, tende a ser acometido por várias inquietações que devem ser levadas adiante com o propósito de se encontrar respostas. Sobre esse tema, Cavalcanti (1999) afirma que esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura), para que o profissional possa se engajar em um processo de formação continuada.

Partilhamos desse posicionamento tendo em vista que é comum encontrarmos nos cursos de licenciatura – principalmente nos cursos de Letras – alunos que já atuam como professores sem possuir ainda, a habilitação para tal. Nessas circunstâncias, esses docentes em formação participam de acontecimentos que merecem sua atenção e, sobretudo, um olhar reflexivo.

Reiteramos a importância deste profissional em refletir sobre sua prática e levantar questionamentos, mas é necessário que haja respaldo teórico, pois, assim, ele terá subsídios formais para revê-la e modificá-la. Quando isso não acontece, a tendência é acomodar-se.

Segundo Figueiredo (2000), um fato agravante quanto à preparação do professor é que, ao iniciar sua prática real em uma escola, ele costuma adotar o programa, o material didático, a “metodologia” e o sistema de avaliação da instituição, ou mesmo de outros professores, devido à sua pouca experiência ou, ainda, por receio de ir contra o status quo.

Com esta atitude, o professor pode perder grande parte daquilo que ele supostamente construiu a partir de sua formação acadêmica.

Nesse aspecto, concordamos com Figueiredo (2000), pois, geralmente, o contato com o curso universitário permite ao aluno-professor refletir sobre a constituição do curso e a sua prática atual ou futura, e muitos deles veem-se tolhidos para realizar aquilo que acreditam no momento em que passam a fazer parte do corpo docente de alguma instituição, devido às imposições didáticas e/ou metodológicas de algumas dessas instituições.

O que queremos dizer é que, ainda que tais imposições existam, é conveniente que o professor tome suas decisões dentro da sua sala de aula, e se prepare para planejar e fazer seu trabalho, respeitando a sua perspectiva de ensino. O que só é possível quando este professor começa a refletir sobre o que está ao seu redor e sobre sua prática.

Refletir sobre a própria prática significa ter coragem e também (re) descobrir-se como professor, utilizando-se de muitos recursos para isso. Ao longo de sua carreira, um profissional do ensino poderá desenvolver pesquisas que contribuirão para o desenvolvimento da área e que o habilitarão a justificar, teoricamente, a constituição de sua prática pedagógica, como a sua postura em sala de aula, a “metodologia” (abordagem) utilizada, a forma de avaliação, dentre outros aspectos da prática docente. Para isso, ele pode lançar mão de recursos, tais como diários, pesquisas formais (acadêmicas) ou informais (não acadêmicas), a realização de projetos em grupo ou individuais. Enfim, é importante que o professor olhe para si mesmo, questione-se, explique-se e, eventualmente, reveja sua prática (CAVALCANTI, 1999).

O terceiro elemento, que consta dentre os mais importantes, é a formação continuada do professor de línguas, seja materna ou estrangeira. Sobre a importância da formação continuada, Celani (2003) enfatiza a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado

estritamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que, fatalmente, exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. Corroboramos com esse posicionamento, pois a estagnação após a graduação, ou mesmo após a pós-graduação, pode acarretar a repetição do modelo arcaico e mecânico e a consequente adoção de posturas comodistas no processo de ensino e aprendizagem.

Estar envolvido num processo de formação continuada significa que o aluno-professor, ou o próprio professor, ao sair dos cursos de graduação e pós-graduação, continuem refletindo sobre sua prática, contribuindo, dessa forma, para os avanços da educação. Nesse processo, muitos descobrem que, para melhorar seu trabalho e sua postura como profissional, não são necessários grandes acontecimentos. Olhar o “velho” a partir de uma nova perspectiva pode trazer resultados satisfatórios. Sabemos que a inserção nesse processo de mudança é difícil, principalmente se o profissional não reflete sobre sua prática docente. É na formação continuada que surgem projetos de pesquisa interessantes e importantes para o exercício laborioso do professor.

Ainda encontramos professores cujo ofício se resume ao trabalho feito em sala de aula, realizado de forma automática, a partir da “transmissão” de conteúdos, geralmente desvinculados da prática, e que implica num ato não reflexivo tanto para os próprios professores quanto para seus alunos. Também ressaltamos a preocupação com a disciplina na sala de aula e com as estratégias para manter os alunos em silêncio e em atitude passiva. Assim, muitos profissionais cumprem com esse papel e, uma vez vencidos seus horários, encerram suas “obrigações” na instituição de trabalho para, no dia seguinte, repetirem esse ritual. É válido salientar que muitos deles não têm consciência do que realmente estão

fazendo e o fazem por não saberem ou mesmo por não se sentirem incentivados a mudar. É nesse momento que acreditamos que a formação continuada contribui para a mudança de atitude, pois fornece subsídios para a reflexão e a conseqüente conscientização.

O quarto elemento relevante no que se refere à formação do professor é o seu envolvimento com projetos de pesquisa. Sobre a formação do professor, Almeida Filho (2005) postula que:

[...] a formação básica profissional do professor de língua está prevista para se dar ao nível da graduação em Letras (licenciatura) nas disciplinas ao longo dos semestres e, especificamente, nas disciplinas de formação do professor, através das práticas nas disciplinas comuns e da prática de ensino e estágio supervisionado, entre outras (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 51).

O autor revela a maneira com que se apresenta, atualmente, o curso de graduação procurado pelo professor, pois, muitas vezes, ele já atua na área educacional e necessita adquirir o título universitário correspondente à sua profissão. Esse é o primeiro passo para que esse professor se “encaixe” dentro dos padrões convencionais. Contudo, ainda segundo Almeida Filho (2005),

[...] essa formação é problemática no Brasil mesmo partindo da concepção de que ela é apenas o início de um esforço que se inicia na licenciatura (levando à certificação), prosseguindo depois na atuação dentro da sala de aula, nos cursos de extensão, nas leituras, frequência a eventos profissionais e na especialização (pós-graduação lato sensu) geralmente já no exercício profissional (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 51).

Almeida Filho ressalta, ainda, que o ápice dessa formação sistemática e formal acontece nos cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada com ênfase no ensino de línguas (leia-se L1, L2 e LE). Nesse aspecto, concordamos com o autor, pois é na pós-graduação que o professor

tem oportunidades de desenvolver e ampliar seu contato com a teoria, além de poder desenvolver projetos. Sabemos que essa atitude tem como objetivo buscar por mais conhecimento sobre as línguas, e também proporcionar estudos sobre processos e procedimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas com respaldo em pesquisas científicas.

Sobre as várias técnicas utilizadas nas pesquisas em sala de aula, Holmes (1986) enumera: questionários, entrevistas estruturadas, observações feitas em sala de aula (com o uso de áudio, vídeo, anotações de campo, diários), estudos de diários, análise de protocolo, análise de produção do aluno e análise de testes formais.

Inserir-se num ambiente em que se permita discutir, em grupo, sobre aspectos políticos e sociais na educação resulta na reflexão e, conseqüentemente, na mudança de atitude. Em contrapartida, não estamos dizendo que somente a partir da formação continuada é possível realizar pesquisas, já que para isso não é preciso ter vínculo com cursos de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*. O professor pode desenvolvê-las por si, motivado por uma inquietação que faça parte do seu contexto de trabalho, objetivando a sua valorização. O resultado dessa busca por respostas o leva a uma nova ação. É importante registrar que a formação continuada apresenta-se como uma importante porta para o conhecimento, principalmente pelo contato teórico por ela proporcionado, mas essa não é uma condição absoluta.

Como quinto elemento relevante para a prática reflexiva, gostaríamos de apontar a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na vida profissional dos professores de LE. Os PCNs são utilizados como referência nas escolas e configuram-se como um documento cuja função é respaldar o planejamento curricular e a prática docente. Optamos por apontar o acesso a este documento nesta lista de elementos relevantes na formação do professor, porque

nele encontramos informações necessárias ao desempenho profissional, bem como os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, escolhemos um dos inúmeros pontos discutidos anteriormente, para ilustrar a concreta necessidade de o professor ter acesso a este documento.

Começamos nosso ensaio tratando do direito que todo cidadão tem de aprender não só a sua língua materna, mas também a língua estrangeira que melhor atende à comunidade na qual está inserido. Segundo os PCNs, esse direito está expresso na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional (1996). Isso significa que a todo cidadão inserido no contexto escolar é dado o direito de conhecer e aprender pelo menos uma língua estrangeira no ensino regular, e a instituição educacional não pode se omitir em relação a essa aprendizagem.

Concordamos com o postulado nesse documento e, defendemos a ideia de que a aprendizagem de uma LE possibilita a abertura de um leque com muitas visões que podem (e devem) chegar às mãos dos alunos. O problema é a forma como essa aprendizagem de LE é disponibilizada à sociedade, que é a principal interessada. De acordo com os PCNs, o foco na aprendizagem de LE parece ser mais eficiente por meio do ensino de leitura, mas outros critérios, como fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição, devem ser usados para a inclusão de LE no currículo escolar.

O que muitas vezes acontece é que outros aspectos, como os gramaticais sem contextualização, são usados nesse processo de aprendizagem, o que, em alguns casos,

cria a falsa ideia de que não se aprende uma língua estrangeira na escola. Não estamos menosprezando esses outros aspectos (orais, auditivos e gramaticais) na aprendizagem de uma língua, mas convém registrar que, em muitos casos, o aluno só tem oportunidade de fazer uso da LE em leitura técnica ou em exames formais, como ingresso ao ensino superior e processos seletivos para admissão em cursos de pós-graduação.

Não é tão incomum nos dias atuais encontrarmos alunos que afirmam não aprender LE na escola por se depararem com um ensino sistemático, que geralmente ocorre sem uma contextualização e sem a inserção do aluno numa situação de uso da língua. A nosso ver, a leitura tem função importante no processo de aprendizagem e, assim como encontramos nos PCNs, aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Mencionamos todos esses aspectos, em relação ao ensino e a aprendizagem de LE, com o propósito de mostrar a importância de o professor conhecer essas e outros pontos contidos nos Parâmetros Curriculares, pois acreditamos que, assim, ele terá a oportunidade de rever seu papel como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Naturalmente, os PCNs têm muitas outras informações que merecem ser registradas nesse ensaio, mas nosso objetivo não foi pontuar todas e sim destacar o que nos pareceu mais relevante.

Concluindo, acreditamos que o ato de refletir pode abrir possibilidades de construir novas práticas, ainda que a reflexão exija um grande esforço por parte do professor e isso possa parecer-lhe difícil, pois tal prática se torna ferramenta essencial no processo de formação docente.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2005.
- BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the Diary Studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M., LONG, M. H. & PECK, S. (eds). **Second language acquisition studies**. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
- BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990. p. 215- 226.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lfb.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.
- 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.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (DUDL)**. Barcelona: Pen Club Internacional; Centro Internacional Escarré para Minorias Y Naciones (Ciemen); Unesco, 1996. Disponível em: <<http://www.troc.es/mercator/dudl-gb.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2010.
- FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: "Mas isso faz parte do ensino de leitura?"** Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Campinas: UNICAMP, 2000. 225p.
- HOLMES, J. **The teacher as researcher**. São Paulo: PUC/SP, 1986. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp17.PDF>>. Acesso em: 7 fev. 2010
- LIBERALI, F. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESpecialist**, v. 17, n. 1, p.19-38, 1996.
- MATTOS, A. M. A. Estudos com Diários. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jan./jun. 1999.

Submetido em 12 de março de 2010

Aprovado em 22 de abril de 2010