

**AS (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Rosangela Sanches Silveira Gileno

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Nosso objetivo é apresentar uma discussão sobre as articulações e desarticulações entre teoria e prática na formação inicial dos futuros professores de língua estrangeira (LE) de um curso de Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo. Para atingir tal objetivo, foram analisadas as implicações dessas “des(articulações)” no desenho e na execução de projetos de estágio desenvolvidos para as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol. Na tentativa de responder em que medida os conhecimentos adquiridos no curso de Letras influenciam o planejamento e a execução dos projetos de estágio de ensino de língua espanhola, foram analisados os documentos elaborados nas referidas disciplinas, a saber: projetos de estágio, planos de aulas, diários reflexivos e relatórios finais relativos ao estágio de regência, desenvolvidos nos anos de 2012. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de base interpretativista ou qualitativa, tendo como fonte de dados, observações sistemáticas e a coleta de dados. Após a análise dos dados obtidos, pudemos verificar que quando colocados em prática, os projetos revelaram abordagens de ensino ecléticas, passando pelas abordagens mais tradicionais, estruturalistas até as comunicativas e muitas vezes incoerentes com a prática docente. Isto nos leva a concluir que existem outras forças que atuam na construção de uma abordagem de ensino particular como a cultura de aprender e ensinar línguas. Palavras-chave: teoria e prática, formação inicial, professores de língua estrangeira

AS (DES)ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rosangela Sanches da Silveira Gileno. UNESP – FCLAr.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre as articulações e desarticulações entre teoria e prática na formação inicial dos futuros professores de língua estrangeira (LE) de um curso de Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo. Para atingir tal objetivo, serão analisadas as implicações dessas “des(articulações)” no desenho e na execução de projetos de estágio desenvolvidos para as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol, durante o primeiro semestre de 2012.

De fato, problemas que envolvem a articulação entre a teoria e a prática, como a transposição didática dos conhecimentos teóricos para as práticas de sala de aula têm sido revelados constantemente nos planejamentos de projetos de estágio nas aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e na materialização dos mesmos na forma de regência de minicursos durante os Estágios Supervisionados em Prática de Ensino de Língua Estrangeira. A experiência atual nas referidas disciplinas nos tem mostrado uma dificuldade comum entre os licenciandos: planejar e executar um trabalho de ensino de língua estrangeira consistente e coerente com os métodos aprendidos e vivenciados no curso de formação inicial. Assim, quando colocados em prática, os projetos de estágio têm revelado, muitas vezes, abordagens de ensino ecléticas, o que tem prejudicado a tarefa do estagiário em promover o ensino da língua estrangeira com segurança e eficiência. Convém aqui esclarecer que uma abordagem de ensino eclética não significa algo negativo, por princípio, uma vez que alguns autores como Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001) defendem o “método eclético”, entendido como “método flexível” cuja vantagem seja possibilitar o professor a fazer escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a abordagem ou o método eclético é interessante à medida que propõe um rompimento com a rigidez dos

métodos convencionais e estabelece uma valorização dos atores e do contexto de aprendizagem, considerando suas necessidades subjetivas ou individuais. No nosso caso específico, os problemas evidenciados nos estágios são a manifestação de abordagens de ensino ecléticas e incoerentes e, nesta perspectiva, isto é negativo na medida em que o ecletismo não tem revelado um trabalho coerente e plural no ensino de uma língua, como defendem Brown (2001) e Larsen-Freeman (2003).

Materiais e métodos

Tendo em vista tais problemas, estamos desenvolvendo uma pesquisa, iniciada em 2012, que propõe responder em que medida os conhecimentos adquiridos no curso de Letras (Bacharelado e Licenciatura), responsável pela formação inicial do futuro professor de língua estrangeira, influenciam o planejamento e a execução dos projetos de estágio de ensino de língua espanhola. Para tal, estão sendo analisados os documentos elaborados nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol, a saber: projetos de estágio, planos de aulas, diários reflexivos e relatórios finais relativos ao estágio de regência, desenvolvidos nos anos de 2012 e 2013. Assim, para a presente pesquisa, estão sendo utilizados os seguintes instrumentos: observação sistemática do processo de construção e execução dos projetos de estágio nas aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e nos estágios supervisionados e a coleta de documentos para a análise de conteúdo dos mesmos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de base interpretativista ou qualitativa, tendo como fonte de dados, observações sistemáticas e a coleta de dados em documentos.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), uma pesquisa de cunho qualitativo envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, retratando a perspectiva dos participantes. Deste modo, os participantes da pesquisa são o professor da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira: Espanhol, que é o próprio pesquisador/observador e os estagiários, licenciandos do quarto ano de Letras, matriculados naquelas disciplinas de um curso de Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo nos anos de 2012 e 2013, considerando os aspectos éticos da pesquisa.

Convém esclarecer que a análise documental tem como objetivo identificar em documentos autênticos, informações que sirvam de subsídio para responder uma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem dentro de um contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Desta forma, a análise documental deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação. Para desenvolver uma análise documental, Lüdke e André (1986) sugerem a metodologia de análise de conteúdo (AC). Segundo Bauer (2007, p.191), a AC é “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social” (...) “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”, de modo que um texto é estudado tendo em vista sua inserção em um contexto social mais abrangente.

Referencial teórico

Resultados de pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras, como as de Magalhães (1998), Vieira-Abrahão (2001, 2006, 2007), Celani (2002), e Gil (2005) já haviam indicado alguns dos problemas dos cursos de formação inicial, tais como a visão dissociada entre teoria e prática, o que acarretaria a falta de oportunidades para se ampliar a gama de conhecimentos teórico-práticos acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a reduzida carga horária para o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo. Para que haja uma integração coerente entre teoria e prática, além do estímulo ao desenvolvimento profissional contínuo durante o processo de formação inicial, é necessário que essa formação forneça subsídios teórico-práticos para que os professores construam uma postura crítico-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo da carreira docente. Segundo Pimenta (2002), dentro do paradigma reflexivo para a formação de professores, a principal tarefa das teorias de ensino e aprendizagem seria fornecer subsídios para análise de problemáticas frente aos diversos contextos histórico-sociais, culturais e organizacionais do trabalho docente.

Nesta perspectiva, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Língua Estrangeira devem ser compreendidas como espaços propiciadores para produção de

conhecimento por meio de um processo re(criador), deixando de ser uma disciplina para a transferência e/ou aplicação de teorias, uma vez que são o eixo articulador teoria-prática (PICONEZ, 2002).

Nesse sentido, partimos do pressuposto que as contribuições do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois, além de promoverem um contato direto com o magistério, contribuem para uma interrelação entre os componentes curriculares e a prática. Desenvolver projetos e alternativas para a melhoria do ensino dependem não somente da aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, mas também das experiências vivenciadas durante a prática. Deste modo, o estágio supervisionado oferece ao professor em formação a oportunidade de integrar teoria e prática para selecionar a melhor forma de oferecer aos alunos um aprendizado efetivo. Compreendendo-se que nos cursos de formação de professores, teoria e prática devem estar relacionadas de forma interdisciplinar, os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o estágio supervisionado deve ser considerado como um componente que articula o conhecimento construído durante a vida acadêmica preparando os discentes para aplicá-lo em sala de aula como profissionais.

Discussão

Partimos do princípio de que a formação inicial deve ser planejada e realizada de modo a articular as disciplinas de conteúdo às disciplinas relacionadas à licenciatura. E, neste sentido, temos trabalhado, embora tenhamos uma carga horária reduzida para a realização da disciplina de Prática de Ensino de Espanhol e seu respectivo estágio supervisionado (apenas 1 semestre na grade curricular do curso de Letras). Por outro lado, convém salientar que, o licenciando, no último semestre do curso, nas disciplinas mencionadas tem a oportunidade de aplicar em salas de aulas de Espanhol do ensino fundamental ou médio, preferencialmente de escolas públicas, um projeto de minicurso. Assim, procurando a articulação entre teoria e prática, dentro do paradigma da abordagem reflexiva para a formação de professores (SCHÖN, 1983;1987, WALLACE, 1991, ZEICHNER, 1993) - que pressupõe necessariamente que o professor formador conscientize seus alunos a respeito do(s) conteúdo(s), da(s) metodologia(s) e da(s) prática(s) que podem nortear o ensino e a

aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos formais de ensino -, os alunos estagiários são orientados individualmente ou em pequenos grupos a construir seus projetos de minicursos com base nos referenciais teóricos e metodológicos adquiridos na sua formação acadêmica para o ensino de LE. Cabe ainda esclarecer que nas atividades do Estágio Supervisionado, além das regências de aulas, o estagiário deve elaborar um diário reflexivo de todo o processo do estágio do qual possa utilizar os registros e reflexões para a confecção do relatório final.

Nessa perspectiva, foi desenhado e executado por um grupo de estagiários o projeto *Introdução à língua e cultura hispânica*, durante o primeiro semestre de 2012, no período diurno. Definindo como objetivos gerais apresentar elementos básicos da língua e cultura hispânica com a finalidade de despertar o interesse dos alunos pelo espanhol, destacaram como objetivos específicos: apresentar elementos culturais de diferentes países de língua hispânica; desenvolver no aluno a capacidade de ouvir e reconhecer as variedades linguísticas do espanhol e introduzir elementos linguísticos básicos da língua espanhola, tendo em vista que tais conhecimentos pudessem contribuir para o crescimento global do aluno.

A metodologia proposta foi trabalhar com atividades na língua espanhola em que fosse privilegiado o uso de materiais autênticos e que explorassem temas que possibilitassem a interação entre os alunos e que valorizassem suas experiências pessoais e cotidianas dentro da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. De fato, trabalhando com atividades que envolviam conteúdos e estratégias de ensino diferenciadas, em todas as aulas foram trabalhados aspectos linguísticos e culturais hispânicos, por meio de textos, músicas, filmes e utilização de dinâmicas de grupo e jogos.

Ao planejar as atividades que seriam dadas em classe, os estagiários procuraram trabalhar em todas as aulas, de algum modo, as quatro habilidades linguísticas para o ensino-aprendizagem de LE: expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva. Ademais, construíram um ambiente de confiança, respeito e motivação para o aprendizado, sendo esse um dos principais focos durante todo o curso e, sobretudo, nas aulas iniciais. A fim de cumprir com os objetivos, ao planejarem cada aula pensaram nas habilidades que

queriam desenvolver e em como essas atividades tornariam o grupo coeso, interessado e que, dentro de sua heterogeneidade, o grupo conseguisse caminhar junto no aprendizado. Sendo assim, utilizaram jogos e atividades que partissem das experiências do aluno, propostas de trabalho em que o aluno trouxesse aquilo que conhecia da cultura hispânica e de que gostaria de compartilhar com a sala.

Por outro lado, como declarado no relatório de estágio de uma das integrantes do grupo, sentiam a necessidade de, em praticamente todas as aulas:

(...) “mesclar esse tipo de atividade com outras mais tradicionais e organizadas didaticamente, para que o aluno, acostumado a uma abordagem de ensino-aprendizagem totalmente tradicional, passiva e não reflexiva, sentisse seguro com relação ao novo conteúdo linguístico, visualizando-o de modo mais concreto por meio de explicações esquemáticas em lousa e exercícios que, por vezes, trabalhavam apenas estruturas gramaticais e memorização”. (T.M.F)

Esta fala representa a falta de segurança em trabalhar com a abordagem comunicativa, uma vez que na formação inicial dos referidos licenciandos tiveram mais contato com abordagens tradicionais do que com a abordagem comunicativa. No entanto, se arriscaram a trabalhar com atividades lúdicas e tiveram sucesso, conforme relata outra estagiária do grupo no seu relatório de estágio:

“Percebemos, com a prática e com as reflexões que fazíamos, que os jogos em toda nossa trajetória pelo curso foram grandes ferramentas para o ensino-aprendizagem, já que o aluno era convidado a participar do seu próprio ensino e a trabalhar com seus amigos, o que para nós era muito bom, pois eles criaram uma forte amizade, uma força cooperativa e, ao mesmo tempo, observamos que eles amadureceram com isso, ou seja, perceberam o outro por meio do jogo e passaram a se respeitar mais”. (R.L.T.)

Os conteúdos culturais, também foram apresentados de maneira lúdica, de modo que, na grande maioria das vezes, eram apresentados por meio de músicas ou atividades comunicativas, conforme registro em relatório de estágio:

Conseguimos, então, passar um grande número de músicas que nos auxiliaram tanto no âmbito cultural como no reforço de aprendizagem de fatores gramaticais. (...) outra atividade com resultados interessantes foi a proposta que fizemos aos alunos de incluir, ao final de algumas aulas, uma apresentação por eles realizada sobre um tema de seu interesse e que fosse relacionado a algum país de fala hispânica. Para tanto, aulas foram necessárias para criar um ambiente de confiança entre aluno-aluno e aluno-professor. (T.M.F)

No entanto, uma inconsistência foi observada no relato de um integrante do grupo no seu relatório de estágio: "(...) além dos jogos, também foi priorizado pelo grupo, o enfoque comunicativo, procurando unir as habilidades oral, auditiva e escrita durante as atividades" (R.L.T.). Esta fala demonstra que os estagiários veem o trabalho com os jogos dissociado do trabalho comunicativo e não foi o que fizeram.

De um modo geral, a falta de segurança em trabalhar com os métodos comunicativos transparece nos projetos e nos relatórios de estágios. Verificamos que dos 15 projetos de estágio elaborados no primeiro semestre de 2012, no período diurno e noturno aplicados em escolas da rede pública estadual e municipal de ensino fundamental e médio e em um centro de estudos de línguas (CEL), 08 tiveram como tema "Tópicos de gramática e cultura", 02 restringiram-se ao tema "Cultura", 01 restringiu-se ao tema "Gramática", 02 projetos tiveram como tema "Aspectos discursivos" e apenas 01 teve como tema "Situações comunicativas", o que demonstra uma predileção pelo oferecimento por cursos com temáticas mais tradicionais. De fato, 10 projetos tiveram como enfoque conteúdos gramaticais, 04 enfocaram cinema e/ou literatura e 01 teve como enfoque a comunicação. Contudo, em todos os projetos foram planejadas atividades lúdicas envolvendo o trabalho com música e jogos, considerando que tais atividades possibilitariam um aprendizado mais prazeroso e comunicativo ou então como elemento motivador para a aprendizagem de tópicos de gramática e/ou cultura.

Considerações Finais

Embora não tenhamos concluído a referida pesquisa, uma vez que os dados referentes ao ano de 2013 estejam ainda em fase de análise, pelos relatos apresentados aqui e pela análise dos documentos de estágio já realizada, podemos apontar alguns resultados. Verificamos a forte influência das experiências de aprender e ensinar que os estagiários trazem ao escolher não só o tema e os conteúdos dos projetos de estágio como também as escolhas dos materiais e os procedimentos metodológicos. Existe uma tendência em escolher projetos com enfoque gramatical,

mas com a inserção de atividades comunicativas no sentido de tornar a aula mais motivadora, prazerosa e interativa.

Também verificamos que quando colocados em prática, os projetos revelam abordagens de ensino ecléticas, passando pelas abordagens mais tradicionais, estruturalistas até as comunicativas. Isto nos leva a concluir que existem outras forças que atuam na construção de uma abordagem de ensino particular como a cultura de aprender e ensinar línguas e a própria formação escolar do estagiário. A cultura de aprender refere-se às crenças, pressupostos teóricos, atitudes, mitos – construídos ao longo dos anos, conforme as experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão – e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos da prática. Segundo Almeida Filho (1993, p.13), estas *crenças* fazem parte da *cultura de aprender* dos alunos, transmitida como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita”. Muitos estagiários revelaram nos relatório de estágio a importância do ensino de línguas de forma tradicional, para que o aluno sinta que o está aprendendo. De fato, isto é uma crença que eles (futuros professores) têm quando experimentam trabalhar com uma abordagem mais comunicativa. Segundo a estagiária, o aluno da escola de ensino fundamental ou médio está “acostumado a uma abordagem de ensino-aprendizagem totalmente tradicional, passiva e não reflexiva. De fato, ela parte de uma suposição da sua própria experiência como aluna. Este relato demonstra que o licenciando, nas práticas docentes, se apóia muito mais nas suas experiências como aluno, ou seja na sua cultura de aprender do que no conhecimento teórico da sua formação inicial como professor.

Por outro lado, a partir de todas as experiências relatadas, percebemos o quanto o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira foi importante para a prática e vida profissional dos futuros professores ou professores em pré-serviço. Segundo uma das estagiárias, no seu relatório:

“Nele, pudemos testar aquilo que aprendemos ou aquilo que pesquisávamos (...). Com isso, verificamos técnicas, atividades e metodologias de ensino que funcionavam bem ou não tão bem assim, aprimorando-nos o tempo todo e entendendo cada vez mais como deveríamos agir com aquele público. Portanto, consideramos que o tipo de experiência que tivemos é essencial em um curso de licenciatura, porém, não deve ser o único tipo de experiência possível previsto pela grade curricular do curso, já que é importantíssimo que nós, futuros professores, passemos por experiências as mais próximas possíveis da realidade que enfrentaremos no mercado de trabalho”. (R.L.T.)

De fato, consideramos que espaços para refletir sobre as articulações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, métodos e conteúdos não devam se restringir às disciplinas de Prática de Ensino e aos Estágios Supervisionados que, de fato, têm este propósito, mas se estender a todas as atividades de formação como as disciplinas obrigatórias de Língua Materna, de Língua Estrangeira, as optativas, os cursos de extensão, e etc., de modo que a fragmentação clássica no curso de Letras entre as áreas e as disciplinas de formação linguística e literária de um lado e as de formação pedagógica de outro seja questionada. Assim, entendemos que é imprescindível dar oportunidades ao aluno de Letras, desde o primeiro ano, a tomar contato com diferentes teorias de ensino e métodos (no nosso caso de línguas estrangeiras), observando, discutindo e analisando a prática do outro para que ele desenvolva o processo de vir a ser um profissional reflexivo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____ (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GIL, G. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, p.173-182, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. *The ESPECIALIST*. São Paulo, v. 19, n. 2. p. 169-184, 1998.

PICONEZ, S.C.B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 2002. p.15-38.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez, p. 17-51, 2002.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

_____. *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Collier Books, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n.5, p.153-159, 2001.

_____. Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 9, p.55- 62, 2006.

_____. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: Parceria Universidade e Escola Pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes. p. 155-166, 2007.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.