

Aula 9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

META

Abordar perspectivas contemporâneas de formação de professores de Língua Inglesa que se alinhem com as propostas da condição do pós-método e das teorias críticas de linguagem, bem como compará-las com a proposta e expectativas dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras modernas na educação básica brasileira.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:
Compreender perspectivas contemporâneas de formação de professores de Língua Inglesa que se alinhem com as propostas da condição do pós-método e das teorias críticas de linguagem,
Comparar tais perspectivas com a proposta e expectativas dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras modernas na educação básica brasileira.

PRERREQUISITOS

Aulas 1 a 8.

Igor Gadioli

INTRODUCTION

Diante de todas as teorias que estudamos até aqui relacionadas a língua(gem), aprendizagem, princípios (abordagens/métodos) e procedimentos (técnicas) de ensino e até mesmo alternativas à condição de método em línguas adicionais, bem como estudos de letramento crítico, multiletramentos e letramentos digitais, deparamo-nos com um arcabouço teórico vasto para investir na prática docente na sala de línguas. Naturalmente, a experiência de sala de aula comprova que o conhecimento teórico não dá conta da contigência local das salas de aula, de seus contextos tão variados, complexos e particulares – em outras palavras, há parâmetros, mas não há fórmulas de êxito garantido – aliás, a o próprio conceito de êxito depende de expectativas e necessidades locais. Vale se ressaltar, entretanto, que a experiência local inevitavelmente se articula com demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso de línguas adicionais.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DIAS ATUAIS

Como promover formação de professores de línguas no cenário atual, diante do arcabouço teórico existente, frente às necessidades locais de estudantes, professores e escolas, e levando-se em consideração o contexto social em que essas sala de aula se inserem, as quais influencia e pelas quais é influenciada? Como promover práticas pedagógicas que atendam as demandas da contemporaneidade na formação de estudantes através do ensino de línguas?

Pesquisadores e formadores de professores vêm tentando promover práticas de *formação* continuada *desformatadas* (JORDÃO, 2011) para buscar promover a transformação da experiência de professores com a teoria e com a suas próprias sala de aula. O radical recorrente aqui – “forma” – se renova a partir de discursos e ideologias calcados em reflexões de caráter crítico. Vamos nos valer aqui da definição de prática crítica crítica proposta por Pennycook (2006) a partir de quatro pilares: reflexividade, engajamento, transgressão e flexibilidade. A reflexividade diz respeito ao pensar que revela discursos reificados e naturalizados; o engajamento diz respeito à necessidade de se envolver com uma realidade local para se ter uma apreciação mais coerente daquilo que ocorre naquele contexto; a transgressão implica em estar preparado para se optar por formas alternativas de prática e de interpretação da realidade, e a flexibilidade refere-se à necessidade de se estar pronto para revisar os próprios paradigmas, os próprios pressupostos construídos sobre uma visão crítica da realidade, a qual é fluida, e por isso mesmo, passa a exigir novas inteligibilidades ao longo do tempo.

Outra contemplação do conceito de criticidade, dado por Jordão (2011, p.30) “ancora-se principalmente em uma atitude de respeito pela diferença, de responsabilidade por nossa participação na construção social de conhecimentos sobre o mundo e no reconhecimento das relações de poder que se estabelecem entre diferentes visões e diferentes sujeitos”. Vale lembrar que essa perspectiva de criticidade já é do letramento crítico, e não da pedagogia crítica; ela já leva em consideração a subjetividade de quem lê o mundo e o texto, e não apenas a as condições de quem o produziu. Não julga o mundo sob uma ótica fixa, mas entende as verdades de interpretação como provisórias. É possível traçarmos um paralelo entre essa definição de Jordão e a proposta por Pennycook: o engajamento, a reflexividade e a flexibilidade implicam em respeito à diferença, e em tomada de responsabilidade; o engajamento e a transgressão implicam em reconhecimento das relações de poder entre diferentes visões e sujeitos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COLABORAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA RELACIONAIS E CRÍTICAS

Uma formação continuada de professores que coadune com as perspectivas críticas aqui levantadas, não pode se limitar a uma capacitação ou treinamento; precisa levantar questionamentos para que, no tempo de cada um, professores (e formadores de professores) consigam refletir sobre suas práticas de forma a se engajar nelas e flexibiliza-las para que assim consigam se engajar mais criticamente com as comunidades locais com que se envolvem.

Uma comunidade de prática formadas por professores em (pré) serviço que se propõe a pensar o ensino-aprendizagem de línguas de forma crítica e culturalmente sensível não pode esperar homogeneidade da sua equipe de formadores, tampouco da equipe de professores, tal como discute Halu (2011). A autora trata do conceito de comunidade de prática nesse contexto para se referir ao “tratamento da tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade” (p.32). A autora ressalta que a própria educação é um espaço de incertezas; a “lógica de completude pré-determinada” (SOUZA, 2011, p.280) imposta pelos livros didáticos, e mesmo pelos currículos escolares, por exemplo, não pode assim se transpor para a metodologia desenvolvida junto a professores em formação.

A partir dessa perspectiva de negociação de significados, é interessante contemplarmos o propósito de formação de professores de Língua Inglesa de Tavares e Stella (2015, p.76) no Núcleo Alagoas:

- a) levantar as metodologias utilizadas pelos professores de língua inglesa em suas práticas;
- b) colaborar com os professores focalizando as teorias dos Novos Letramentos;
- c) promover reflexão de

professores pré/em serviço a respeito das relações global-local; d) preparar os professores para a elaboração de aulas e materiais didáticos com base nessas teorias; e) intensificar as relações entre a universidade e o mundo do trabalho.

Ao delinear esse foco para a formação de professores, os autores (a) contemplam a investigação do que efetivamente ocorre em sala de aula, (b) promovem aprendizagem a partir de teorias contemporâneas de letramento (c) localizam essas práticas e conteúdos no contexto local e na sua relação com o global, (d) promove autonomia dos professores para que façam a conexão da teoria com a prática, para que assim possam praticar suas teorias, bem como teorizar suas práticas, e finalmente, (e) revisam a posição da universidade enquanto provedora de conhecimento legitimado e busca trabalhar em parceria e colaboração juntos àqueles para quem esse conhecimento, afinal, está sendo produzido.

Numa perspectiva semelhante de formação de professores, Zacchi (2015) sugere uma prática formativa que desfaça a dicotomia especialistas vs. Informantes, optando por uma só nomenclatura: colaboradores. Afinal de contas, é o professor que conhece a realidade de sua sala de aula e a relevância dos princípios e procedimentos disponíveis para seu contexto local. Além disso, se a partir da condição de pós-método o professor pode ser visto como teorizador de sua prática, não há razões para assumirmos que seu papel num programa de informação seja de mero informante de suas condições e receptor de soluções.

Parece-nos útil pensar que todas essas práticas podem ser promovidas, guardadas as devidas proporções e propósitos, pelo próprio professor junto a seus estudantes. Afinal de contas, eles também podem investigar juntos aos alunos como ocorre o processo de aprendizagem para cada um, podem implementar os estudos dos Novos Letramentos em suas aulas, ressignificar currículos e conteúdos de acordo com necessidades locais, produzir atividades em sala de aula em parceria com estudantes e assim rever a posição da escola frente aos seus estudantes, passando a encará-los como informantes da prática pedagógica, ao invés de meras figuras passivas do processo de aprendizagem.

A formação, assim, é plantada em duas práticas: relacional e reflexiva. Zacchi (2015) assim as define:

o tipo de formação de professores que se propõe aqui estaria pautada por dois tipos de prática: a relacional e a reflexiva. A primeira levaria em consideração os diversos contextos e sujeitos com os quais o professor se relaciona, como por exemplo: seus alunos e colegas; os diferentes modos de construção de significado presentes no seu cotidiano. Tãmanha diversidade, obviamente, pode ser fonte de tensões e conflitos, vindo a intensificar a sensação de

incerteza e instabilidade. Deve-se ressaltar que o que se propõe aqui não é buscar uma solução estável, mas preparar os professores, e consequentemente os alunos, para que possam lidar com essas incertezas ao assumirem uma postura crítica [...] a segunda prática, a reflexiva, [vem propor] uma avaliação sobre as transformações que as relações pedagógicas vêm sofrendo especialmente como resultado de forças globalizantes que operam nas sociedades atualmente [...] uma autorreflexão sobre as representações que as pessoas têm dos outros [...] um reconhecimento crítico das nossas próprias pressuposições e do lugar de onde falamos e negociamos a diferença [...] por fim, é preciso refletir também sobre como essas transformações têm afetado o processo de ensino e uso da língua inglesa, o que implica, portanto, uma constante reconsideração das metodologias e práticas de ensino adotadas pelos professores”. (p.154-156)

O autor arremata essa proposta ressaltando que tal postura crítica de professores abandona fórmulas prontas e desmancha as fronteiras entre teórico e professor, tornando, tal como já viemos dizendo ao longo desta aula, o professor um agente que teoriza a partir da prática e pratica a teoria. Essa proposta para formação de professores coaduna com a perspectiva de Kumaravadivelu (2006), que atribui à condição pós-método “uma alternativa ao método, e não método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios”. (ABRAHÃO, 2011, p.160).

Para arrematarmos essa seção, fazemos referência a esse pragmatismo e a essa autonomia do professor em/pré serviço no tocante a quais teorias usar e sua relação com o processo de formação. Abrahão (2011, p.163) trata da questão a seguir:

[Eraut (1994)] faz uma distinção interessante entre teorias públicas e teorias particulares. Por teorias públicas ele entende “sistemas de ideias publicadas em livros, discutidas em aulas e acompanhadas por uma extensa literatura que expande, interpreta e desafia seus significados e validade”. Teorias particulares, por outro lado, são definidas como “ideias na mente das pessoas que são utilizadas para interpretar e explicar suas experiências” (p.70).

[...] as teorias públicas podem ser colocadas em prática, mas elas são necessariamente reconstruídas à luz do contexto específico e dos participantes; as teorias públicas podem ser incorporadas às teorias pessoais pela reconstrução; e o que é importante na formação do professor é desenvolver habilidades de relacionar teoria à prática de maneiras diferentes: 1 – Usar teorias particulares na prática; 2 – Teorizar a partir da prática; 3 – usar e reconstruir teorias públicas; 4 – gerar teorias pessoais de teorias públicas; e 5 – Gerar teorias públicas de teorias particulares.

Embora seja necessário fazer uma ressalva quanto à fomentação de uma postura crítica para se exercitar essas modalidades de relação entre teoria e prática, o quadro teórico para ser uma boa compilação de todas as variantes possíveis entre aquilo que o professor pensa sobre ensino-aprendizagem, que ele estuda, que ele realiza, que ele teoriza a partir do que realiza e finalmente, do que ele divulga como teoria baseada em práticas bem-sucedidas.



A partir dessa perspectiva de formação de professores, acesse os PCN (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) e PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, seção “Línguas estrangeiras modernas” - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>), que tratam do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e produza uma dissertação de uma e duas laudas relacionando as perspectivas teóricas adotadas em nossa(s) aula(s) e aquelas preconizadas pelos documentos oficiais.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Essa atividade será importante para compararmos, à luz de toda a teoria estudada até aqui e do nosso estudo sobre a formação do professor de línguas adicionais, como é que a prática docente crítica se articula com as expectativas do MEC para com o trabalho do professor.

CONCLUSION

Esta unidade foi um importante passo para visualizarmos como que toda a teoria que vínhamos estudando até agora pode efetivamente beneficiar a experiência do professor quando da sua formação. É importante ressaltar que a proposta mais atual de formação de professores de línguas descarta a hipótese de fórmulas prontas, uma vez que a realidade local das turmas é muito particular e aberta a possibilidades distintas umas das outras. Enquanto profissional em constante formação que é um professor de línguas, cabe também a cada um se engajar nessa busca constante por prática e conhecimento de forma a conseguir promover uma prática de ensino significativa e informada.



SUMMARY

Nesta aula, contemplamos perspectivas contemporâneas de formação de professores de Língua Inglesa que se alinhem com as propostas da condição do pós-método e das teorias críticas de linguagem e desenvolvemos uma atividade para analisar tais perspectivas à luz da proposta e expectativas dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras modernas na educação básica brasileira.



SELF-EVALUATION

Compreendo perspectivas contemporâneas de formação de professores de Língua Inglesa que se alinhem com as propostas da condição do pós-método e das teorias críticas de linguagem?

Consigo avaliar tais perspectivas à luz da proposta e expectativas dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras modernas na educação básica brasileira?



NEXT CLASS

Na nossa próxima – e última – aula, trataremos do papel da cultura no ensino de línguas adicionais

REFERENCE

ABRAHÃO, M.H.V. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas** (p.155-174) In.: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (org). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

ANTONY, E. M. (1963). **Approach, method, technique**. English Language Teaching, 17, 63–67.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1955.

- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004
- _____, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.
- _____. **Foreword**, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, M. J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press, 2008.
- CLEMENTE, Angeles et al, **A call for a critical perspective on English teaching in Mexico**. *MEXTESOL Journal*, Volume 30, number 2, 2006.
- Fairclough, N. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. London: Longman, 1995
- GARCEZ, Pedro. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006.
- _____; SCHLATTER, M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**. London: Arnold, 1978
- HALU, C.H. **Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR**. In.: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). *Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972
- JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). **Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt (acesso em 03 de outubro de 2016)
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford press, 2008
- MATTOS, A.M.A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

- MOTTA LOPES, J.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia lingüística para tempos híbridos. DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008
- PAIVA, V.L.M. de O. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001
- _____. **Workshop on Critical Applied Linguistics**. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México, 2005 In: CLEMENTE, A. et.al., A call for critical perspective on English teaching in Mexico. MEXTESOL Journal, v. 30, n. 2, 2006.
- _____. **Language as a local practice**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986
- SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003, 133p.
- SILVA, V.L.T.S. **Competência comunicativa em língua estrangeira**: que conceito é esse? disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4498/3297> (acesso em 29 de outubro de 2016)
- STELLA, P.R.; ZACCHI, V. J. (orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de línguas inglesa**. Maceió, AL: Edufal, 2014.
- WIELEWICKI, V.H.G.; ZACCHI, V.J.; **Letramentos e mídias**: músicas televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura.