**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ENTRE O REAL E O IDEAL.**

ELBES ADRIANO DE OLIVEIRA LIMA

**1. INTRODUÇÃO**

A preocupação com a formação inicial de professores vem sendo uma constante no âmbito educacional, a ponto de já há muito tempo ter se tornado um problema governamental e objeto de estudo de diferentes pesquisas, como aponta Piconez (2001, p. 15 -16). O número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas também comprova a inquietação de pesquisadores da área de Educação em entender como os futuros profissionais estão sendo preparados.

De acordo com Barcelos (2004), “as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente dois tipos de questões: (1) Como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (2) Quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? Quais saberes / competências um professor precisa ter para ensinar línguas?”

Com relação à formação inicial de professores existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que nossos alunos e futuros professores devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente. Por outro lado, o que percebemos no cenário nacional é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades.

Essa justaposição dicotômica já se demonstrou ineficaz, uma vez que poucos alunos conseguem fazer a “ponte” entre a teoria e a prática e acabam por exercer sua profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de Ensino Fundamental e Médio faziam (conceito de Craft Model de Wallace, 1991). O conhecimento adquirido na Universidade parece não surtir o efeito desejado (cf. Basso, 2001) e isso resulta do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor (cf. Schõn, 1983, 1987).

Diante dessa insuficiência dialógica entre teoria e prática, propostas curriculares recentes têm valorizado esse diálogo que, segundo Garrido e Carvalho (1999), tornam as atividades de estágio criadoras e diversificadas. A partir de eixos temáticos que operacionalizam a interdisciplinaridade, essas atividades fazem parte da formação pré – serviço desde o início da graduação, ou seja, não são mais colocadas no final, como aplicação dos conhecimentos teóricos.

Para as autoras, na literatura construtivista, a sala de aula dos cursos de formação de professores torna-se o espaço de reflexão que permite aos licenciados aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando e relendo os fundamentos teóricos. Aprendam também a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo re/elaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor.

No Curso de Letras de Universidade Federal de são Carlos – UFSCar, as disciplinas de conteúdo do curso de Língua Inglesa (LI) estão voltadas para as necessidades do professor em formação, ou seja, os alunos aprendem LI, discutindo e refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. A cada semestre é proposto um eixo temático que, além de operacionalizar a interdisciplinaridade, suscita reflexão, apresentação de mini-projetos de aulas, discussão e avaliação. Nesse processo, há uma vivência, mesmo que em menor escala, das experiências de um professor em exercício.

Diante disso, passamos a questionar se os alunos oriundos desse processo de ensino-aprendizagem de LI teriam uma postura diferente durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ou seja, se o investimento no conteúdo /prática pedagógica, construído ao longo de quatro anos, se refletia nas aulas e na futura prática de ensino desses alunos.

O presente trabalho, que se constitui de resultados de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, se propõe a dar uma resposta a essa questão. Pressupondo a ocorrência de variáveis, ou seja, de que nem todos os alunos respondem positiva e homogeneamente à Prática de Ensino, apontaremos alguns fatores que influenciam a tomada de atitude do aluno-professor nesse processo. Tais fatores, de certa forma, nos auxiliam a explicitar a resposta.

**2.** **O MÉTODO DE ENSINO DE LÍNGUA: CAMINHOS PARA APROPRIAÇÃO.**

O leitor já teve ter notado a diferença nos termos utilizados neste e no subtítulo anterior: língua materna – aquisição; língua estrangeira – aprendizagem. A aquisição refere-se ao processo natural, inconsciente com ocorre quando a criança a prende a língua materna. Aprendizagem por sua vez, é um processo consciente, realizado por um falante que já adquiriu a língua materna, na qual possui competência comunicativa e discursiva. Como dito anteriormente, os princípios de GU norteiam e explicam o processo de aquisição da LM; e quanto à aprendizagem de LE, visto que se trata de um processo consciente, através de que mecanismos ela acontece?

Alguns estudiosos, como Lenneberg 1996 (apudBARALO, 1996), defendem que após a puberdade há um período crítico que de certa forma fecha a possibilidade de se adquirir / aprender uma outra língua; outros acreditam que o adulto, não dispondo dos recursos da GU, deve lançar mão das formas como adquirequalquer outro conhecimento (inteligência geral); outros ainda concluem que somente por meio de conhecimentos de língua materna se aprende língua estrangeira.

Controvérsias à parte, é provável que após a infância o individuo tenha mais dificuldade em aproximar-se da produção lingüística de um nativo, porém existem mais variáveis a serem levadas em conta que uma simples questão de idade. A saber motivação, traços de personalidade, contexto e disponibilidade para o aprendizado, entre outras.

Não resta dúvidas, entretanto, de que a língua materna tenha papel de destaque na aprendizagem de uma LE, pois ela será sempre o ponto de partida, a referência para o aprendiz. Isto não significa que ele precise dominar conceitos, ter conhecimento sistemático da LM. Pois, ao tomar contato com a língua estrangeira (ou língua meta), o aprendiz automaticamente passa a refletir sobre sua língua materna (ou língua de saída) dando do início ao processo de construção do que chamamos interlíngua.

O conceito de interlíngua, desde que foi concebido por SELINKER, 1972 (apud MOZZILLO, 2002) esteve estritamente ligado com os procedimentos de análise de erros. Tais procedimentos mantinham o foco de compreender como se dá o processo de aprendizagem de língua estrangeira procurando investigar que tipos de erros eram cometidos pelos aprendizes e quais suas possíveis causas.

Observa-se, então, que os estudantes não erravam “de qualquer jeito”, seus desvios tinham sempre uma razão de ser que estava calçada na língua materna. Uma tendência natural do falante é simplificar estruturas da língua meta que são consideradas complexas lançado mão de recursos disponíveis em sua língua de saída. Portanto, erros de pronúncia, entonação, escolha lexical, morfológicos, sintáticos, etc. Fazem parte do processo de desenvolvimento e apropriação das estruturas da LE.

À medida que o processo avança, a interlíngua passa a ser variedade lingüística do aprendiz e, embora imperfeita do ponto de vista normativo, é por meio dessa variedade que se dará a comunicação até que se atinja o ponto máximo de competência comunicativa na língua meta, que pode variar de acordo com características tanto externas como subjetivas de cada indivíduo ou grupo.

Quando se trata do aprendizado de LE por adultos, em contexto exolíngue, é mais comum que o mesmo ocorra em situação institucional, ou seja, com algumas horas semanais, materiais didáticos próprios e oportunidade de comunicação na língua meta restrita à sala de aula, sendo o professor o principal responsável pela correção e direcionamento para a competência máxima do aprendiz na língua alvo, certo? Errado.

O professor desde que não nativo, por ter domínio da língua materna do aprendiz e dispor de uma variante de interlíngua mais avançada que a do aluno, pode criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da interlíngua do aluno em direção ao que este busca na língua alvo. Portanto, deve despertar no aprendiz a responsabilidade pela construção do sue objetivo em LE, para que o mesmo possa continuar o aprendizado também de forma autônoma.

Tratar o erro como algo natural ao processo de aprendizagem pode ser uma boa estratégia de negociação de sentido entre os membros do grupo. Desta forma, deficiências comunicativas na língua meta podem ser compensadas com empréstimos da língua materna até que se desenvolvam estruturas cada vez mais próximas às da LE.

Em termos práticos, não é absolutamente uma tarefa fácil trabalhar com os erros em sala de aula. Primeiro porque viemos de uma cultura em que o erro sempre foi visto como algo negativo, sinal de incapacidade para produzir algo correto. Segundo porque trabalhar com o erro implica tomar decisões de quando e, principalmente, como realizar a correção dos mesmos de maneira a não criar constrangimento e terminar fomentando a idéia de incapacidade.

O professor pode fazer o aluno perder o medo de errar e arriscar-se no uso da língua por meio e jogos e brincadeiras lingüísticas que envolvam conteúdos a serem aprendidos e que, ao mesmo tempo, criem um ambiente descontraído.

Se por um lado o professor não pode furtar-se ao ato de corrigir, mesmo porque de maneira geral os alunos esperam que ele o faça, até mesmo por acreditarem na autoridade do professor com relação ao que está sendo ensinado, algo que ele deve evitar, por exemplo, é a correção imediata, sem que o aluno tenha tempo de refletir e tentar retificar um uso incorreto.

Desde que se tenha tomado a decisão de corrigir, cabe então eleger a melhor forma para isto. Estratégias como lançar perguntas aos alunos para que respondam oralmente e ir anotando os principais erros para trabalhá-los posteriormente pode ter várias utilidades como: verificar o avanço da turma com relação aos conteúdos estudados, recapitular estruturas já vistas, tornar o aluno consciente e crítico do seu processo de aprendizagem e, trabalhar os erros da turma de forma coletiva faz com que os mesmos se tornem impessoais eliminando quaisquer barreiras ou constrangimentos por parte dos alunos.

Essas e outras formas de trazer o erro à discussão podem fazer com que os alunos avancem no processo de construção de neveis cada vez mais elevados em sua interlíngua e, consequentemente, se aproximem da língua meta com o máximo de competência comunicativa possível ou desejável.

**3.** **A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO PRODUTO DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Quanto aos conhecimentos e competências mencionados por Barcelos (2004), é ao longo do curso e licenciatura em Letras que o aluno-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem e a questionar sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala se aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação social.

Além disso, desenvolve uma concepção de linguagem e uma concepção de ensinar e aprender línguas que, segundo Almeida Filho (1993), se constituem a matéria prima das competências dos professores. Além dessas, outras competências se destacam para o exercício da profissão. A competência lingüístico - comunicativa é relevante, uma vez que para ensinar uma determinada língua, é preciso saber operá-la em situações de uso. A competência aplicada fornece subsídios para o desenvolvimento de uma certa abordagem, ou seja, capacita o professor a verbalizar e explicitar suas ações em sala de aula. Por último, temos a competência implícita, que correspondem às crenças e intuições que o futuro-professor carrega consigo.

Tais competências relacionam-se com os níveis e componentes do conhecimento profissional do professor, de Marcelo Garcia (1999) que aponta três tipos de conhecimento: o do conteúdo e o do contexto, que envolvem, respectivamente, os conhecimentos teóricos e conceituais, o saber como, o saber para quê e o saber para quem ensinar.

Além dessas competências / conhecimentos, o futuro professor desenvolve e acumula uma série de questionamentos com relação à futura atuação profissional que se manifesta, principalmente, durante a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

De acordo com Hall e Hord (1987), os professores iniciantes têm preocupações que variam conforme seu próprio desenvolvimento e que se manifestam especialmente em situações de mudança. Os autores definem preocupação como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p.58).

Tais preocupações revelam-se em etapas que se desenvolvem em uma escala evolutiva, embora também seja comum encontrar preocupações de um nível mais elevado em professores iniciantes.

Segundo Sikes (1985), na primeira etapa, compreendida entre os 21 e os 28 anos, os problemas mais recorrentes que preocupam esses alunos-professores são os que dizem respeito à disciplina e ao domínio dos conteúdos. Essa é também uma fase de exploração de possibilidades e início de estruturação da vida adulta, coincidindo também com uma fase de socialização profissional

Para Silva e Margonari (2004), é possível identificar três tipos de aluno-professor que vivenciam as preocupações mencionadas e que reagem a cada uma delas de acordo com suas escolhas e experiências, respondendo diferentemente às atividades e aos questionamentos que emergem durante o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, apontando para as diretrizes profissionais futuras.

O primeiro tipo é aquele que, desde o início, se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor de Inglês. Na maioria das vezes, desenvolve projetos de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, ministra aulas em escolas de idiomas, para alunos particulares e empresas. Esse aluno também tem momentos de insegurança, mas dada as suas experiências, lida com as incertezas de uma maneira branda.

O segundo tipo de aluno é aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de língua estrangeira, preferindo o ensino de língua materna. Isso implica mais tempo dedicado ao estudo das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, o que faz com que sua competência lingüístico-comunicativa em língua estrangeira não seja tão desenvolvida, gerando, assim, mais insegurança para ele.

Entre esses dois pólos, há o terceiro tipo, que não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor. Esse aluno até desenvolve uma competência lingüístico-comunicativa na língua estrangeira, mas opta pelas diversas possibilidades de trabalho que a graduação em Letras lhe propicia, tais como: pesquisa, revisão e tradução. Enfim, atividades que não estão envolvidas com o Ensino Fundamental e Médio. Devido a essas características, cumpre todas as disciplinas pedagógicas sem se envolver muito com as questões advinhas da prática.

Esses três tipos de alunos-professores respondem de maneiras diferentes às atividades da disciplina Prática de Ensino. Em suma, essa tipologia, que atua como uma força desestabilizadora do processo de formação do futuro professor é um fator que influencia suas ações, decisões e re/elaborações do discurso sobre sua futura atuação profissional.

Inquietações e questionamento tomam corpo durante as aulas de Prática de Ensino. Insegurança e tensão também se manifestam aos alunos-professores quanto a sua atuação em sala de aula e essas sensações conflitantes aumentam durante e após o estágio de observação e regência, pressionando o seu filtro afetivo (krashen, 1982).

Para o autor, disposições afetivas estão diretamente relacionadas à aprendizagem, ou seja, variáveis como motivação, auto-estima e ansiedade fazem com que o aprendiz esteja aberto (filtro baixo) ou fechado (filtro alto) para interagir positiva ou negativamente com o conhecimento. Apesar de esse conceito estar ligado ao aprendizado de segunda língua, ele se aplica a qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

Essa pressão ocorre durante o contato do estagiário com a escola pública, onde se depara com a realidade do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, turmas indisciplinadas, desinteressadas, numerosas e heterogêneas, com grandes lacunas de aprendizagem na Língua Inglesa. Esse aluno-professor, que até então tinha uma concepção implícita do que é ensinar/aprender em uma escola pública, se depara com todos esses fatos que o levam a indagar: “será que vou dar conta da matéria como também da disciplina?”. Em suma, “será que eu vou ser um bom professor?”, “será que eu quero /vou mesmo ser professor?”

As respostas a essas questões são influenciadas pela tipologia, ou seja, toda atuação e postura do aluno-professor durante a Prática de Ensino são moldadas por essas forças que, ao longo do processo, influenciam suas ações, decisões e re/estruturações.

As manifestações de insegurança e ansiedade, tão comuns nesse momento, variam de acordo com o perfil do aluno-professor. Por exemplo, os alunos tipo 1, que têm como objetivo a docência de Língua Inglesa, têm momentos de insegurança relacionados principalmente com a indisciplina dos alunos, mas, dada as suas características e vivências, lidam com essas questões de uma maneira mais tranqüila.

**4. CONCLUSÃO**

O professor de línguas deveria ser aquele que tenha um bom domínio do idioma, tanto oral quanto escrito, uma boa formação pedagógica, além de ser um profissional reflexivo, aberto para aceitar transformações nas formas de ensinar e aprender Inglês. Entretanto, o que encontramos, principalmente na rede pública de ensino, são profissionais, em geral, (e podemos dizer que o conceito se aplica a todas as disciplinas), com uma formação inaquedada, que

Têm de ministrar uma grande quantidade aulas para alcançar um salário suficiente para uma vida digna-ainda que em detrimento da quantidade do trabalho, com uma carência de recursos técnicos e humanos e a fatores sociais

e políticos adversos à formação de profissionais competentes.

O profissional de ensino que queremos deve ser acima de tudo um educador. Além de uma formação sólida na sua área de especialização, no nosso caso em particular a área de ensino/aprendizagem de línguas, ter uma postura crítica, enfatizando a moral e a ética, fazendo com que o aluno entenda e vivencie a cultura de um outro povo, mas valorize acima de tudo a cultura de seu país de origem, formando, assim, cidadãos reflexivos.

O professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade.

Porém, para que consigamos esse perfil de profissional, é na universidade que devemos atuar, onde os cursos de formação de professores estão inseridos e têm um papel essencial na reestruturação desse quadro, pois estende-se que a universidade é o local privilegiado para pesquisa, reflexão, pensamentos crítico.

O profissional que almejamos é aquele que deve ter uma combinação de três aspectos ou dimensões: eficácia, competência e desempenho. A eficácia está relacionada ao grau pelo qual o professor consegue efeitos desejados em seus estudantes, o desempenho é a forma pela qual o professor se comporta no processo de ensino, enquanto que a competência são os conhecimentos e habilidades definidas como necessárias ou as qualificações desejadas para o ensino, sendo, principalmente, proficiência na língua-alvo. Como a proficiência é relativa e não absoluta, podemos variá-la de um nível mínimo, até um nível superior almejado.

Assim, as características mínimas do perfil desse profissional almejado seriam: capacidade de participar efetivamente em situações formais/informais tanto na fala quanto na escrita, desenvolvendo tópicos. na fala quanto na escrita, desenvolvendo tsituaçam proficiensino, enquanto que a competinas), com

**5. REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). (1999). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes.

COSTA, Maria José. (2000). **Formação de professores de língua estrangeira; Projeto Magister Letras UFSC**. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB.