

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Mald da Silva¹

Introdução

O impacto da experiência no desenvolvimento do conhecimento do professor é uma questão espinhosa, tal como aquela que argumenta “se dez anos de prática docente é apenas um ano de experiência multiplicada dez vezes mais?” (BOWEN & MARKS, 1994). Os autores sugerem uma reflexão de caráter crítico, auto-observação, experimentação e exposição a riscos durante toda a semana de experiência na prática da docência, a fim de o professor de línguas possa construir a base do seu conhecimento. Nesse processo de tornar essa semana de experiência numa prática do conhecimento, podem ser observados os ciclos espiralados do desenvolvimento desse saber, constituídos de estímulos de inovação-reflexão-adaptação, os quais indicam, fundamentalmente, uma interação complexa entre o contextos da experiência e a do ensino-aprendizagem (GRODJOHN, 1991; PENNINGTON, 1995).

O professor de línguas estrangeiras (LEs) é um profissional em constante mobilização, pois o seu papel social pressupõe formação contínua. É preciso estar sempre se atualizando, não apenas para acompanhar um mundo em constantes transformações, mas, também, para ser capaz de provocar mudanças significativas. Alguns dos requisitos básicos desse perfil de professor envolvem autonomia, diálogo, domínio cognitivo e afetivo, ruptura com o superado ou tradicional, transgressão curricular, emancipação, ênfase no desejo de crescer e partilhar conhecimento e, por fim, formação integral.

Aliado a essas idéias, este trabalho apresentará nas próximas páginas algumas das estratégias que são consideradas imprescindíveis na formação do professor de LEs, bem como, três processos práticos do construto teórico que habilita o esse profissional à conexão de atividades teórico-práticas de ensino-aprendizagem, os quais vêm sendo temas de discussão dos meios pedagógicos e científicos nas últimas duas décadas. Por conseguinte, três idéias básicas são abordadas em questões norteadoras, a saber:

- a) quais são as estratégias que predominam na formação do professor de LEs?
- b) como estas estratégias são aplicadas pelo professor de LEs?
- c) o que é observado na prática docente desses mesmos profissionais de LEs?

Por fim, retrata-se que a formação básica do professor é uma responsabilidade pertinente à sociedade como um todo.

1. O desafio da qualificação profissional: como os docentes aprendem

Ninguém duvida que a formação docente é um fator imprescindível na qualidade da educação, porém, os problemas surgem quando se conferem se as práticas pedagógicas produzidas surtem – ou não – o efeito na formação final do produto: a aprendizagem significativa do seu alunado. Em outras palavras, é preciso mensurar até que ponto houve transposição didática como resultado das atividades postas em prática no cotidiano do professor de línguas ou não, e, se de fato, houve mudanças e quais foram as produzidas no público-alvo de maneira a consolidar um desejo permanente de buscar o conhecimento e, por fim, aprimorá-lo. Segundo Hargraves (1997), esse processo ocorre em função de diversas razões, dentre as quais, os benefícios da formação educacional desses profissionais, que quase nunca são integrados na prática da sala de aula – uma vez que o grupo (público-alvo) reunido nesse mesmo ambiente é heterogêneo, desestimulado, pouco interessado e, por que não dizer, pouco compreensivo, sobretudo, em instituições particulares, onde a matéria língua inglesa não é “disciplina-fim” nos muitos cursos promovidos – e o impacto sofrido por esses mesmos sujeitos nas mais variadas circunstâncias do processo. Os profissionais que, geralmente, freqüentam o curso voltam aos bancos escolares e encontram colegas que não dividiram com eles a aprendizagem realizada durante o período de formação. Contudo, outras questões merecem ser analisadas para que se entenda o impacto e os benefícios da formação do docente de línguas estrangeiras, a saber:

- a) um aspecto relevante a ser levantado aqui é que, apesar da importância conferida à formação do docente, que, em princípio se pressupõe favorecer a aprendizagem, melhorando a qualidade de ensino e da educação lingüística; visto que o que se observa é que maior importância é destinada “às propostas de formação” (conteúdo) e não a “como o profissional aprende” (forma), ou deixa de fazê-lo, o que é um ponto fundamentalmente crítico e merece discussão;
- b) outro aspecto também relevante diz respeito às situações de formação, quer seja institucionalizada, quer não, nas experiências e nas trocas cotidianas formais e informais do docente com os seus pares.

Essa preocupação sobre a maneira de como o docente de línguas aprende não é um assunto de caráter secundário. Especialmente, quando observa-se o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores conscientes em aperfeiçoar-se no ponto de vista didático, buscando, anualmente, participar de eventos que contemplem a sua categoria profissional, além dos cursos *strictu* ou *lato sensu* promovidos por programas já consagrados em instituições de alto nível.

Algumas ponderações sobre a atitude do docente de línguas estrangeiras merecem destaque, como fruto das observações de estudiosos da área, a exemplo de Fernando Hernández (1996-97). As constatações aqui apresentadas são o ponto de partida para vinculá-las às considerações sobre a aprendizagem docente (professores de línguas estrangeiras), sem, contudo, generalizá-las, quais sejam:

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística - Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

- a) *refúgio no impossível*: isto ocorre, quando se diz que o que escutamos está correto, é válido, porém utópico, pois exige tempo para elaborá-lo, refleti-lo, quando os docentes não dispõem de tempo suficiente para isto. Nesta mesma linha de raciocínio, ouve-se argumentar que não é possível realizá-lo com um número grande de alunos ou nas circunstâncias em que a prática pedagógica é feita. Trata-se de uma argumentação que, antes de mais nada, mostra um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se pedem exemplos sobre como agir (atitudes práticas), estas práticas não são adotadas, sequer adaptadas, porque considera-se de antemão, que não irão se adequar à situação específica de cada um;
- b) *desconforto em aprender*: o fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta um desejo de aprender, mas um bloqueio que irá promover o receio de provocar mudanças, conhecer o ‘novo’. Alega-se que aprender “exige muito esforço”, “provoca desconforto”, e “que os profissionais são tratados como crianças, não importa o tempo de experiência que cada um possui”. O que muitos esquecem é o fato de está sendo colocada *mais uma possibilidade de aprender*;
- c) *revisão prática não resolve os problemas*: quando a própria prática é usada como base para a aprendizagem, manifesta-se que a reflexão e a revisão do próprio trabalho são pura perda de tempo. Insinua-se, então, que torna-se mais conveniente dizer o que deve ser feito - em termos de prática pedagógica – reiterando, assim, a desculpa para não aprender, voltando à situação anteriormente descrita. Com freqüência, há desconforto devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas da maneira correta ou, ainda, que poderiam se feitas de outra forma;
- d) *aprender ameaça a identidade*: nesse momento da profissão, o docente de línguas estrangeiras está desenvolvendo a identidade da pessoa que ensina, instrui. Provavelmente, por esta razão, ele considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço, o seu conhecimento. Tal fato ocorre quando se exige uma proposta de formação para implantar uma inovação (os agrupamentos flexíveis, por exemplo), com base na idéia de que os alunos são capazes de transferir os conteúdos presentes nos exercícios através dos quais foram treinados. Quando se comprova que não é esse o processo em curso, manifesta-se o fato de que não se quer continuar colaborando para não perder todo o esforço empreendido na preparação das atividades escolares;
- e) *separatismo entre fundamentação teórica e prática*: a idéia de que o professor de línguas estrangeiras é, em princípio, um prático, vai adquirindo poder com o avanço do tempo. Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende isso ou aquilo que se pretende ensinar, em lugar de ser considerado um elemento necessário e passivo, é visto como uma interferência negativa. Tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que, por sua vez, dirá a eles o que deve ser feito. Volta-se, então à situação descrita inicialmente, com qual os docentes negam a si próprios a possibilidade de aprender.

Em outras palavras, no momento de planejar os programas de formação seria necessário que os professores encontrassem respostas prontas para os problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usassem *estratégias de formação* que os vinculassem com as diferentes formas de aprendizagem de docentes.

De algum modo, essa manobra pode facilitar a aprendizagem dos docentes, porém, jamais irá garanti-la por completo, pois, de acordo com Prawat (1989), para poder construir novos conhecimentos é preciso:

- a) um conhecimento-base (que inclui tanto os saberes disciplinares, quanto as experiências pessoais);
- b) as estratégias para continuar aprendendo;
- c) a disponibilidade para continuar aprendendo.

Relacionar essas três características com a pesquisa sobre a aprendizagem dos docentes de línguas estrangeiras pode vir a ser uma via de estudos bastante promissora, embora possa também ser a descoberta de evidências pouco satisfatórias e pouco esperanças.

2. Os enfoques na formação e na aprendizagem dos docentes

A atitude da resistência dos professores de línguas no tocante à aprendizagem não se deve somente à sua trajetória biográfica pessoal e profissional. A conceituação que lhe foi endereçada sobre a sua tarefa (como práticos ou especialistas no ensino de línguas), a consideração social da sua profissão e a formação que receberam são, também, fatores relevantes de primeira ordem para explicar as reações anteriormente mencionadas. Nesse sentido, seria conveniente revisar a maneira como a formação recebida afeta a aprendizagem.

Durante muitos anos – um exemplo marcante foi o desenvolvimento do plano de formação para o ensino de ciências nos EUA, no início, dos anos 60 – o docente como um todo era considerado como um implementador das reformas e inovações projetadas pelos especialistas e estimuladas pelos políticos. Quando começou-se a avaliar a presença destas propostas na prática, descobriu-se que os docentes não seguiam as pautas apresentadas na formação e nos materiais, mas que, na verdade, adaptavam-nas reorientando e transformando as propostas recebidas, inclusive aquelas consideradas “a prova” de professores.

Surgiu, desta forma, a necessidade de explicar o fracasso das políticas de formação e o pequeno retorno dos investimentos nesta área, especificamente, como favorecedores de inovação. A pergunta era por que os docentes não aprendiam o que se pretendia ensinar-lhes. Para isso, foram elaboradas duas linhas de pesquisa, as quais estabeleciam duas hipóteses para a aprendizagem docente, a saber:

- 1) a primeira considera que os professores de línguas estrangeiras possuem concepções sobre a sua tarefa (aprendidas na prática e nas suas experiências como aprendizes), as quais servem para guiar a sua ação e que não se modificam somente pela sua formação. Essa, para produzir aprendizagem entre os docentes, deveria partir de tal experiência. A perspectiva de pesquisa sobre o pensamento dos professores procura analisar (sobre diferentes aspectos da ação pedagógica),

- a fim de, dessa forma, poder redefinir as propostas de formação e, acredita-se, para contribuir no sentido de as inovações serem melhor aceitas e utilizadas pelos docentes;
- 2) a segunda está relacionada à primeira, porém, contempla a importância de:
 - i. conhecer a prática pedagógica dos professores de línguas estrangeiras;
 - ii. a tarefa do professor dentro e fora da sala de aula;
 - iii. inferir o papel das concepções na prática e no seu processo de tomada de decisões.

Uma ampla série de estudos etnográficos tem buscado adequar esse interesse a fim de descobrir o que o docente faz em sua sala de aula e como é a vida nas escolas para poder-se, então, estabelecer alternativas de aperfeiçoamento.

Em ambos os casos se buscava não tratar o docente como alguém que aprende no vazio. Sob tal perspectiva, constituía-se um modelo de aprendizagem fundamentado nos princípios de *base condutivista*, devido a que as expectativas de mudança (de aprendizagem) geradas pela abordagem transmissiva não eram cumpridas na prática.

Neste contexto, começa a ser colocada em prática um nova tendência de formação que mostra ser uma nova concepção do docente de línguas estrangeiras, considerando-o um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com os seus pares. Essa concepção pode ter três implicações para o planejamento da formação, quais sejam:

- a) considerar que os docentes de língua estrangeira não partem do “zero”, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- b) conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e sua análise, reflexão e crítica;
- c) considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração.

Tal proposta, a sua colocação em prática e as observações sobre a mesma levaram duas importantes conclusões, as quais têm repercussão na explicação da maneira como os docentes de língua estrangeira aprendem e o que influencia a sua aprendizagem, a saber:

- 1) a importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática; qual é o papel da sua biografia como aprendiz e como docente nestas concepções e como tudo isso influencia de modo decisiva na forma de aprendizagem, isto é, como são aprendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas;
- 2) que nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – dentre outros motivos, porque essas não são apresentadas de forma compacta e/ou coerente. Uma outra razão diz respeito ao reconhecimento das próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas.

No entanto, observou-se também que os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim, vinculado a uma aprendizagem à sua aprendizagem à sua prática em sala de aula e, que esse fato constitui um fator da sua identidade profissional em função da tradição que os apresenta, sobretudo como prático da docência de

línguas estrangeiras. Talvez, seja esse o motivo pelo qual os professores se questionem, perante a formação que recebem:

O que poderá usar, dentro daquilo que está sendo dito no seu trabalho e, até que ponto isso lhes será útil na solução de problemas na sua prática?

O corpo docente não pergunta se há contradições nas propostas que escuta para agir de forma conseqüente e coerente.

Vislumbra-se, desse modo, um aspecto de aprendizagem docente, o qual vale a pena ser analisado e que se refere aos prováveis impedimentos para a aprendizagem dos docentes ou que pode levá-los a aprender de modo incompleto e fragmentado. Por um lado, os professores, assim como os alunos de línguas estrangeiras, ou qualquer ser humano, tendem a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram, observando-se aí dois aspectos distintos, quais sejam:

- 1) se esta se encaixar e não criar a conflito ou incidir em um aspecto específico, ou não alterar totalmente a sua ação, será assumida;
- 2) do contrário, será rejeitada ou adotada de forma fragmentária e, freqüentemente, inadequada.

3. As estratégias de aprendizagem docente como problema de pesquisa

Diante do que foi exposto anteriormente, depreende-se que, além da relevância de conhecer as resistências à formação dos docentes de língua estrangeiras, quando esta entra em choque com a sua identidade de práticos ou os exclui do próprio processo de formação, torna-se importante conhecer como ocorre a aprendizagem desses docentes. As características que serão mencionadas foram tomadas a partir de inúmeras experiências de formação das quais participaram profissionais consagrados na área, a exemplo de Hernández (1997), Cruz (1995), Hargreaves (1996), Prawat (1989), dentre outros. Devem ser consideradas, principalmente, como hipótese de trabalho e analisadas na pesquisa sobre a aprendizagem do docente. As estratégias exibidas são as seguintes:

- 1) os professores se situam diante da informação e das novas situações de *modo fragmentário*, nas quais as partes se confundem como todo, o exercício como problema, a lição como conteúdo relevante. É difícil situar as novas situações em termos de sistema e de globalidade e tende-se a reduzi-las a aspectos casuísticos;
- 2) os docentes têm uma *visão prática* da sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, que atividade programar, etc). Nesse sentido, os professores de línguas estrangeiras constroem saberes e práticas ao longo da sua trajetória profissional, os quais são subvalorizados pelos formadores de opinião e pelos meios de comunicação, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional. Contudo, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente;
- 3) os professores de línguas estrangeiras possuem uma *perspectiva funcional* (o que se aprende deve servir para alguma coisa) na formação profissional. Isso se faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos

cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados do ponto de vista acadêmico, ao não serem produzidos e/ou legitimados pela prática docente, passam a ter pouca ou nenhuma relevância na prática na sua aprendizagem. No entanto, os docentes não podem garantir a funcionalidade daquilo que ensinam, não podem responder sobre a utilidade que terá para os alunos, devidos às mudanças das condições de vida na sociedade contemporânea;

- 4) os professores de língua estrangeira possuem uma *visão dicotômica* da teoria e da prática e entre o que o ensino faz e o que o fundamenta. Resolver essa separação implicaria considerar que a prática sempre deriva das teorias – o que é uma contradição em relação às colocações anteriores –, mas também significaria tirar legitimidade de uma separação que envolve uma hierarquia entre aqueles que conhecem e aqueles outros que aplicam. Significaria desfazer todo um sistema reprodutivo do saber;
- 5) os docentes possuem uma *visão generalizadora* das práticas e, por isso, quando aprendem um esquema de ação, procuram aplicá-lo, inclusive, em circunstâncias que exigem outro tipo de estratégia. Por exemplo, um grupo de professores em um curso de formação havia colocado em prática a maneira de interpretar o conteúdo de uma conversa de sala de aula a partir de focos de interesse. Quando foi sugerida uma nova atividade na qual precisavam usar categorias e ordens em uma série de respostas, tiveram dificuldades para fazê-lo, pois tentavam resolvê-lo usando a estratégia anterior;
- 6) finalmente, e, como algo independente destas considerações, os problemas de aprendizagem dos docentes, seria necessário colocar que eles tendem a basear as suas ações na própria experiência e em argumentos do senso comum, o que dificulta a sua interpretação do que ocorre em sala de aula e do contexto social de aprendizagem dos alunos. Quando se pede aos docentes que expliquem como acreditam que os seus alunos aprendem ou por que tomaram uma decisão, ou usam argumentos baseados no contraste com situações semelhantes, muito raramente tentam encontrar interpretações alternativas ou com base em uma intuição psicopedagógica.

Considerações finais

Cruz (1995) fala sobre a necessidade de se abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como chegaram a pensar, agir, e aprender da maneira como o fazem. Isso pode ser alcançado por uma abordagem autobiográfica, da história da vida e da prática dos professores, através da qual poderia ser revelada a complexa interação entre a biografia, crenças, prática e aprendizagem. Com isso seria possível começar a compreender como os docentes de língua estrangeira aprendem, além de confirmar como mostra a pesquisa empreendida por Salgueiro (1995) sobre o conhecimento docente de uma professora, que eles aprendem, sobretudo, com a prática e a interação com os outros colegas.

Além dessa perspectiva, pode-se analisar como (em que contextos, seguindo quais modelos de formação) os docentes compreendem que aprendem melhor. O que permitiria avaliar o que se considera uma “uma boa formação”, além de aspectos relacionados à apropriação, relação e transferência entre o seu conhecimento prático e as situações apresentadas ou refletidas em contextos de formação. Do mesmo modo e seguindo a estratégia adotada por Schön e outros (1994), pode-se coletar experiências de atividade docente mediante registros de observação de campo e de vídeo, tentando reconstruir com eles as estratégias utilizadas em suas decisões e na prática, a fim de construir o seu conhecimento profissional. O resultado obtido a partir desse material seria o processo de formação do docente de línguas estrangeiras.

Por outro lado, é de fundamental importância abordar a forma como aprendem os formadores, visto que nunca se considera que eles também são pessoas que ensinam, têm dificuldades para aprender, dentre outros motivos, porque se considera que já sabem tudo e, por conseguinte, dificilmente pode aprender com os outros e muito menos com as situações de formação e com as experiências dos docentes que trabalham em outras instituições de ensino.

A terceira das condições destacadas por Prawat (1989) para facilitar a construção dos conhecimentos diz respeito à disposição para aprender, quando se houve as recusas do docentes para realizar essa ou aquela atividade em sala de aula por todos motivos já apresentados. Fica patente que o desejo de aprender vai adormecendo pouco a pouco, até atingir um estágio irrecuperável de letargia. Então, presume-se que é de grande responsabilidade que em se dedicar a ensinar os outros, renunciar e deixar de aprender, esqueça-se de preparar para o futuro significa preparar para continuar aprendendo toda a vida.

REFERÊNCIAS

- BOWEN T.; MARKS, J. **Inside Teaching**. Adrian Underhill (org.) Oxford: Heinemann, 1994.
- CRUZ, M. Fernandez. Ciclos de vida profissional dos professores. **Revista Educación**. No. 303, pp. 153-203, 1995.
- GRODTJOHN, R. **The research program subjective theories: a new approach second language research**. Studies in second language acquisition. 13, 187-214.
- HARGREAVES, A. **Professorado, cultura e pós-modernidade**. Madri: Morata, 1996.
- HERNANDEZ, F. Como aprendem os docentes? Kirikiri. **Cooperação Educativa**, no. 42-43, pp. 120-127, 1996-1997.
- NUNAN, D.; RICHARDS, J. C. **Second language teacher education**. Austrália: Cambridge U. P., 1990.
- PENNINGTON, M. C. **The teacher change cycle**. TESOL Quarterly 29 (4), 80-106.
- PRAWAT, R. S. **Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis**. Review of Educational Research, vol. 49, no. 1, 41 pp. 1989.

- SALGUEIRO, A. M. **A construção do saber profissional de um mestre.** Barcelan: Universidade de Barcelona, 1994. Tese de Doutorado.
- SENGUPTA, S. **The contextual reshaping of beliefs about L2:** three teachers' practical process of theory construction. Internet page www.linguistic-online.de/14_03/benke.html
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. Aldershot Hants, England: Averbury, 1993.

