

O QUE FAZ O PROFESSOR DE LÍNGUAS

MARY NEIVA SURDI DA LUZ

GRAZIELLI ALVES ALMEIDA

UNOCHAPECÓ

Início de conversa

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Por trás do fazer: concepções teóricas que norteiam o ensino de línguas” vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Lingüísticos e Literários, da Unochapecó, e foi financiada com recursos estaduais do Artigo 170.

Objetivou-se fazer um mapeamento das concepções teórico-metodológicas que norteiam o ensino de línguas, estabelecendo relações entre o discurso do professor e os pressupostos dos documentos oficiais. Assim, questionou-se quais são as concepções teóricas que dão base ao trabalho do professor de línguas, de a 5ª a 8ª séries, da rede estadual de Chapecó-SC, investigando como Proposta Curricular de Santa Catarina e/ou os Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou outros documentos oficiais são utilizados para embasar a Proposta Pedagógica para o ensino de línguas e como se dá a articulação do conhecimento teórico estudado durante o curso de graduação ao trabalho em sala de aula.

Para coletar os dados foram elaborados e aplicados formulários a 26 professores que atuam no ensino de línguas na rede pública estadual do ensino fundamental de Chapecó- SC. Os professores foram questionados quanto aos aspectos relativos ao conhecimento da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; como ocorre e que teoria dá base ao planejamento das aulas; quais recursos didáticos são utilizados como suporte para o ensino das habilidades/práticas (produção e compreensão oral e escrita) no ensino de línguas e qual delas é mais enfatizada; como acontece a avaliação e sobre o papel do curso de formação

inicial na sua prática docente.

Pelo levantamento de dados pode-se verificar que as graduações dos professores ocorreram em épocas distintas, entre 1975 e 2002, isso nos faz pensar que cada época tem orientadores teóricos e metodológicos diferenciados. Sendo assim, levaremos em consideração aqui o trajeto que o ensino de línguas no Brasil percorreu e vem percorrendo, baseados na exposição de Eckert- Off (2002).

Segundo a autora, na década de 70 os professores foram acusados de contribuir para o crescimento das desigualdades sociais. Essa década foi marcada por programas de formação de professores, numa perspectiva estruturalista. A formação era vista como treinamento e o professor um mero aplicador de métodos. A década de 80 foi o período no qual houve uma explosão escolar, trazendo ao ensino professores não qualificados, o que gerou desequilíbrios na educação. A partir de então, surgiram cursos de treinamento com a pretensão de habilitar o professor a “transmitir” os saberes. A partir da década de 90 os cursos de formação surgiram de forma continuada, os quais eram vistos como atualização, ou seja, a formação voltou-se para a relação entre os sujeitos.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, Soares (1998) apresenta uma síntese da trajetória desse ensino no Brasil. Diz a autora que, desde o Brasil Colônia até meados do século XVIII, o ensino de língua portuguesa tinha como função levar ao conhecimento das normas do funcionamento do dialeto padrão, o dialeto de prestígio na sociedade, até porque, até 1950 o ensino era destinado à elite.

Os anos de 1960 representam um marco no ensino de língua portuguesa. Com a democratização das escolas, as camadas populares têm garantido o espaço nos bancos escolares. O grande objetivo é a comunicação e a língua é que desempenha tal função. A Teoria da Comunicação impera. Esse quadro vai perdurar até os primeiros anos de 1980

quando novas teorias que chegavam das áreas das ciências linguísticas provocaram mudanças significativas no ensino de língua portuguesa. Tem-se agora

[...] uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e que traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.59).

No entanto, quando se espera que os cursos de formação inicial também estejam conectados às atuais discussões sobre o ensino de língua, não é o que se encontra. Oliveira (2006) analisou a grade curricular de 16 cursos de Letras, oferecidos em universidades federais e observou que nos dias de hoje ainda vem se formando gerações de professores de língua, partindo da concepção de língua como um sistema estruturado em níveis, consolidado a norma culta. O que acontece ainda, segundo a autora, é que o processo formativo inicial de professores de língua ainda é regido por uma concepção de linguagem e língua entendidas ora como mera representação do pensamento, ora como um sistema estruturado em níveis.

Assim, é possível observar que as práticas não evoluíram juntamente com as teorias, alguns professores dizem planejar suas aulas através de uma determinada teoria, mas na prática ainda seguem um sistema estruturalista do ensino. Dizem se pautar em uma concepção interacionista de língua, mas ainda revelam práticas prescritivas e tradicionais.

Pela análise das falas colhidas, percebe-se que essa diferença na formação dos professores reflete-se na forma com que o ensino de línguas vem sendo desenvolvido. Pesquisas têm indicado que a forma como o professor aprende determina em muito a forma como ele ensina. Isso vai nos ajudar a entender em muito o que acontece na sala de aula. No entanto, não podemos analisar somente a formação inicial do professor, é preciso olhar também para os documentos oficiais que são os orientadores teóricos dos sistemas de ensino.

No caso da rede estadual de Santa Catarina, tem-se a Proposta Curricular (PCSC) que

vem sendo discutida desde o início da década de 1990, com uma versão amplamente difundida a partir de 1998 e com complementos em 2005. A PCSC é um documento que orienta o ensino de língua nas escolas públicas, propondo-se a norteá-lo e estabelecer diretrizes para que possam ser alcançados bons resultados.

Partindo desse pressuposto, seria imprescindível aos professores conhecerem e perceberem a importância desse documento. No entanto, quase 30% dos professores entrevistados conhecem parcialmente a PCSC, o que demonstra um certo descaso para com este documento. O que, de certa forma, é reafirmado na questão que diz respeito a forma de acesso ao documento, na qual pouco mais de 10% teve acesso por iniciativa própria. Um pouco mais de 70% dos professores dizem conhecer a PCSC, porém, tiveram acesso a ela por meio de reuniões de estudo e cursos, nos quais, podem ter tido acesso de forma fragmentada e não fizeram uma reflexão teórica em sua linearidade.

Na questão que diz respeito às contribuições que a PCSC fornece à prática, observa-se um descompasso em relação a uma outra questão requerida na pesquisa. Para ficar mais claro, 60% dos professores afirmam que a PCSC fornece uma base teórica norteadora da prática, contribui no planejamento das aulas. No entanto, como visto anteriormente, pouco mais de 10% teve acesso a PC-SC por iniciativa própria e os que a dizem conhecê-la, não deixam explícito o nível de entendimento e compreensão do aparato teórico do texto.

20% dos professores entrevistados baseiam-se na realidade e no conhecimento do aluno para planejarem as aulas. De acordo com Oliveira (1998, p.20), “o planejamento está relacionado ao conhecimento da realidade, ou seja, a prática exige um tipo de conhecimento que esteja vinculado àquilo que se passa fora da escola”; outros 20% planejam suas aulas de acordo com os PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais, PCSC, o PPP- Projeto Político Pedagógico da escola e as quatro habilidades/ práticas; 16,67% têm a necessidade do aluno como base principal; e outros 16,67% utilizam o livro didático e a gramática para o

planejamento das aulas; enquanto 13,33% dos professores fazem esse planejamento anualmente abrangendo conteúdos específicos de cada série; e ainda 6,67%, dos professores entrevistado, baseiam-se no sócio-interacionismo, e outros 6,67% baseiam-se somente em cursos de que participam para planejarem sua aulas.

Aproximadamente 60% dos professores planejam suas aulas tendo o aluno como principal centro de atenção deste planejamento. Percebe-se que o professor, de acordo com Oliveira (1998), busca uma prática renovadora, construtora, porém o mesmo apresenta dificuldades na transição dos conhecimentos específicos para o domínio concreto. Quando o professor diz partir da realidade do aluno, entende-se que ele considera o conhecimento da situação extra classe do aluno. No entanto, o problema não é considerar essa realidade e sim ficar só nela, não ir mais além, não abordar os conhecimentos teóricos aprendidos no seu curso de formação. Não transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico.

Constatou-se que os recurso/estratégias mais utilizados pelos professores são: o livro didático (34,6%) e diálogos (53,8%), a música (50%), atividades em dupla (50%) vídeo (50%), cartazes (38,4%) e textos literários (34,6%) são utilizados apenas algumas vezes; a tradução/versão com 38,46% .

Um dado preocupante diz respeito ao acesso à internet, pois 23,07% do professores raramente a utilizam, enquanto 34,6% nunca a utilizam, ou seja, quase 60% dos alunos e professores não desfrutam desse recurso, possivelmente a escola pública não possui estrutura adequada para a utilização deste recurso, mesmo que a informatização das escolas seja uma bandeira tão propagada.

Outro dado passível de comentário diz respeito aos recursos/estratégias utilizados com maior frequência em sala de aula, ou seja, estes recursos/estratégias só os são por serem, de alguma forma, indicados pelo livro didático que é utilizado por 70% dos professores

entrevistados.

Segundo Geraldi (1991), a utilização do Livro Didático (LD) teve grande impulso quando houve a democratização do ensino, décadas de 60 de 70. Até então, o número de escolas, de estudantes e de professores não era desproporcional. Quando as escolas começaram a receber uma grande camada da população, que antes era alheia aos bancos escolares, além de problemas com espaço físico, houve também a falta de professores habilitados a trabalhar com esse novo público. Qual seria a solução? A solução foi simples: um manual, um guia que auxiliasse os professores na tarefa de dar aulas. Nesse mesmo tempo, surgem cursos e mais cursos de formação rápida, as antigas licenciaturas curtas, cursos de férias e tudo o mais que pudesse auxiliar a formação dos professores.

Em função da rapidez que o processo exigia, muitos profissionais acabaram se formando sem uma preparação adequada para o trabalho em sala de aula, havia deficiências tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Então, nesse contexto o Livro Didático surge como uma verdadeira tábua de salvação: aqueles professores menos preparados tinham no seu material didático o apoio necessário para o trabalho. Apesar de muitas décadas já terem se passado depois da *democratização* do ensino, o que se percebe é que o LD continua a dominar em sala de aula.

Os recurso/estratégias são selecionados, de acordo com os professores, na maioria das vezes (aproximadamente 38%) para despertar o interesse do aluno, ou de acordo com a necessidade do aluno (24,14%). No entanto, observa-se aqui outro contraponto, pois se mais 60% dos professores dizem que selecionam os recursos de acordo com as necessidades do aluno e para despertar seu interesse, como é que o livro didático está sempre na sala de aula e não os jogos, internet, música, vídeo e literatura, que são estratégias vinculadas ao mundo vivido? Será que o livro didático é mais interessante e supre todas as necessidades dos alunos?

De acordo com a PCSC (1998, p.69) o livro didático continua sendo tomado como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério, o que dificulta a compreensão, por parte dos alunos, do fenômeno da linguagem. O professor deveria “mostrar-se capaz de lidar com o conteúdo deste livro, oferecendo a sociedade (e obviamente, à sala de aula) respostas claras e sentidos que parecessem “transparentes”, homogêneos, completos, universais” (CORACINI, 1995, p.115).

Questionou-se se os professores enfatizavam algumas das práticas/habilidades e por quê. Surgiram as seguintes respostas: quase 30% dos professores enfatizam a produção escrita, porque os alunos apresentam maior dificuldade e assim, os professores conseguem acompanhar o domínio da habilidade escrita, porque “é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, que enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões, concordando com Geraldi (1991). Outros 30% responderam que não enfatizam uma especificamente, porque todas são importantes e devem ser trabalhadas juntas, e ainda outros 30% enfatizam sim a leitura, pois de acordo com PCSC (1998, p. 72) “a compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural”.

Como um dos objetivos desta pesquisa era saber quais as teorias que implícita ou explicitamente norteiam a prática docente, cinco questões foram apresentadas. A primeira questão referiu-se a teorias estudadas durante a graduação dos professores que auxiliam a prática docente. Podemos observar que 24% dos professores utilizam a teoria sócio-interacionista defendida por Vygotsky e que diz que o desenvolvimento da linguagem ocorre da mesma forma que outras operações mentais, chamando a atenção para a função social da

fala, dando importância ao outro, ao interlocutor no desenvolvimento da linguagem; a teoria construtivista é utilizada por 16% dos professores. Esta teoria foi desenvolvida por Piaget, para ele o conhecimento da criança se constrói com base na experiência, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente, e esse conhecimento lingüístico em um determinado momento reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas antes e que o determinam; 12% utilizam ou a teoria inatista defendida por Chomsky (*apud* MUSSALIM e BENTES, 2004) que adota a postura que a linguagem é específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais.

Esses dados mostram que os professores citaram as teorias que lembraram ter estudado durante a graduação sem na verdade ter muita clareza em relação às contribuições de cada uma delas à prática em sala de aula.

Na segunda pergunta questionou-se também se os professores sabiam qual era a linha teórica norteadora do seu curso de graduação e 50% dos professores responderam sócio-interacionismo e quase 32% responderam que não lembravam. Orlandi (*apud* ECKERT-HOFF, 2002, p.45) diz que o percurso da formação dos professores se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva, a partir do qual, o sujeito ao falar, traz elementos que derivam do processo de formação.

Então o que dizer dos que não lembram do referencial teórico norteador de seu curso de formação? Aqui, duas hipóteses podem ser apresentadas:

- a linha teórica não foi clara e sistematicamente apresentada ao aluno, não houve uma prática que o fizesse vivenciar a relação teoria e prática;
- o aluno desconhece a linha teórica norteadora de seu curso de graduação pois esta não existia ou não era evidente nem para os responsáveis pela organização didático-pedagógica dos cursos.

Deve-se também trazer à mente que o trabalho de construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos e dos projetos de criação e alteração de cursos é uma prática recente, que vem acontecendo nas duas últimas décadas.

A terceira questão foi direcionada às teorias e/ou conteúdos que os professores julgavam que deveriam ter sido mais exploradas em suas graduações. 35,71% gostariam que tivessem sido mais exploradas as práticas em sala de aula, neste depoimento, o saber e o saber fazer aparecem distanciados, a teoria e o conhecimento científico são vistos de forma negativa pelos professores, sendo “criada uma ilusão de que a reflexão sobre a prática ou ainda a reflexão na ação dispensa a reflexão sobre a teoria e o conjunto de conhecimento” (OLIVEIRA, 2006); 17,86% gostariam que fosse a gramática e 14,29% gostariam que a leitura fosse mais bem explorada durante suas graduações.

Um dado interessante apresentado neste gráfico é que 17,86% dos professores enfatizaram a necessidade de a gramática ter sido mais explorada durante a graduação, porém, a gramática referida, parece estar ligada ao conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, contrariando um outro dado analisado anteriormente, no qual 24% dos professores afirmaram utilizar a teoria sócio-interacionista como base, visto que na teoria sócio-interacionista a gramática normativa não ocupa lugar central.

É muito importante a posição que a maioria dos professores (60%) teve ao considerar o papel das teorias como contribuintes e norteadoras na formação do professor em sua prática em sala. 16% dos professores enfatizaram a importância da teoria, porém, acham que esta fica distante da prática, isso nos remete a pensar na postura de Frigotto (*apud* Oliveira, 1998) que afirma que este viés de formação dissocia teoria e prática vai situar a questão pedagógica não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas sim nos métodos e técnicas de transmissão.

Palavras finais

Esse trabalho investigou qual é o discurso adotado pelo professor e que teorias subjazem suas práticas na sala de aula. Observou-se que o professor apresenta um discurso de que o aluno é o centro de suas práticas pedagógicas, mas, esse mesmos, professores mostram-se seguidores do livro didático. Tem-se um professor que se preocupa muito mais com o que, como e quando ensinar, quando na verdade, segundo Geraldi (1991) deveria saber para que ensinar o que se ensina e para que os alunos aprendem o que aprendem. Para ficar mais claro, a pesquisa mostra um professor que sabe da importância que a teoria ocupa no desenvolvimento do planejamento, porém o dizer teórico fica distante do fazer.

Por outro lado, uma minoria dos professores, aqueles que se baseiam, de fato, na teoria sócio-interacionista, que tem o aluno como centro de sua prática e planeja suas aulas efetivamente de acordo com a realidade deles, ampliam o horizonte escolar através da construção do saber, que é interagido com o aluno, utilizando-se de diversas estratégias (como jogos, vídeos, internet, músicas, ...) para que isso aconteça.

Por fim, a análise mostra que o ensino de língua vem sendo, aos poucos, transformado e que apenas uma reflexão sobre o que é ser professor (buscando encontrar uma identidade) poderá ajudar a cumprir efetivamente a função como professor, nesse contínuo processo que é o ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais- língua portuguesa**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** São Paulo Pontes, 1995.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor.** Chapecó: Argos, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Introdução à linguística.** . São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de Oliveira. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. **Linguagem & ensino**, Pelotas, Vol 1, N ° 2, 1998 (11-26).

Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Oliveir6.pdf>>. Acesso em 14/06/2006.

_____ Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão. Vol 6, N°1, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>>. Acesso em 14/06/2006.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares).** Florianópolis: COGEN, 1991 E 1998.

SOARES. Magda B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1991