

NARRANDO-SE E TRANSFORMANDO-SE: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Jhuliane Evelyn da Silva (POSLE/UFCG/ anecomjesus@gmail.com)

Marco Antônio Margarido Costa (POSLE/UFCG/ marcoantonio@gmail.com)

Introdução

Constituindo-se como área de interesse e desenvolvimento crescente por parte de pesquisadores (ANDRÉ, 2006), a formação de professores de língua estrangeira (LE) vem há algum tempo mostrando certo despreparo desses profissionais quando se trata de atender a complexidade e as necessidades presentes na contemporaneidade (CORACINI, 2007). Por estarem baseados em um modelo de educação moderna marcada pelo racionalismo, pela crença em verdades universais e pelo positivismo, os professores de LE ainda tendem a adotar uma perspectiva unicamente tecnicista, a qual se utiliza de métodos, técnicas e abordagens para o ensino de línguas. Como dissociam a teoria da prática, esses professores puramente tecnicistas adequados ao paradigma moderno podem não viabilizar a formação de um professor/aluno crítico, questionador, cidadão participativo de sua comunidade, tão necessário na pós-modernidade.

Um dos motivos que justificam esse cenário é que, como essa pedagogia de métodos está baseada na modernidade, na crença de um sujeito consciente e controlador de seu processo de ensino-aprendizagem, insiste-se na tentativa de encontrar modos para acelerar a aprendizagem da língua-alvo (CORACINI, 2007). Nesse modelo de ensino, desconhece-se o sujeito pós-moderno, fragmentado e plural que tenta construir sua identidade a partir de seu contato com o outro (BAUMAN, 2007).

Acrescentemos a esse quadro ainda as questões políticas, ideológicas e culturais que envolvem a temática. No Brasil, o ensino de LE sempre esteve subordinado a questões políticas e econômicas, considerando que somente uma pequena parte da população (geralmente grupos sociais mais abastados) tem acesso e é beneficiada com a mesma. Como Rajagopalan (2003, p. 65) nos lembra, “a língua estrangeira sempre representou prestígio”, sendo frequentemente

apresentada como superior à língua e à cultura do discente. Essa situação alimenta ainda mais as crenças construídas sobre a superioridade de uma(s) língua(s) em detrimento de outra(s).

Diante do exposto, acreditamos que os programas de formação de professores mostram-se como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, quando possibilitam a esses sujeitos recriarem suas identidades profissionais e críticas. Como resultado, os professores tornam-se mais aptos a atuarem em contextos outros que não somente a escola, como agentes críticos do mundo no qual vivem.

Portanto, neste artigo, buscamos investigar a construção/desenvolvimento da criticidade de dois alunos-professores, levando em consideração suas reflexões teóricas desenvolvidas desde sua entrada na universidade, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo de 2013, por meio da coleta de narrativas (BRUNER, 2001) sobre o processo formativo desses sujeitos, entendendo como narrativas o modo de pensar, de reconhecer e de reconhecer-se desses sujeitos, sempre motivados por crenças, representações e valores. Dito de outro modo, procuramos entender como ocorreu sua formação, seu desenvolvimento crítico e sua percepção sobre esses acontecimentos.

Metodologia

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado sendo desenvolvida dentro do escopo da formação crítica de professores de inglês. Assim, de modo a responder os objetivos desse recorte, empreendemos uma pesquisa descritiva interpretativista de natureza qualitativa (MOITA LOPES, 2001) enquadrada dentro do paradigma da Linguística Aplicada na área específica de formação inicial de professores. Essa contou com dois sujeitos de pesquisa (aqui caracterizados como AP¹ e AP2) vivenciando sua formação inicial para professores de língua inglesa em uma universidade pública localizada na cidade de Campina Grande/ PB, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2013. Como instrumento de coleta de dados elegemos a escrita de narrativas

¹ Aluno-professor, uma vez que esses estavam em seu processo formativo ao mesmo tempo que estagiando, assumindo o papel de professores em sala de aula.

(BRUNER, 2001) com o objetivo de, a partir da narração de seu processo formativo, analisar como se deu a construção da criticidade desses sujeitos (se é que ela ocorreu) no espaço privilegiado da universidade. Para tanto, baseamo-nos nos critérios de “sequência de ações”, “motivos das ações narradas” e “centralidade do problema” para embasar nossa análise.

Resultados e Discussão

Ao relatar seu processo formativo, AP1 compara suas perspectivas quanto à profissão docente antes e após sua entrada na universidade, revelando também o atravessamento do sujeito moderno, racional pelo sujeito fragmentado da pós-modernidade, em uma luta travada no contínuo refletir sobre si e sobre sua atividade.

AP1: Acredito que ao entrar no curso eu tinha uma visão deveras tradicionalista do ofício docente, a universidade me despertou para o fato de que ensinar é, na verdade, uma arte que envolve a mobilização de saberes que vai além do ‘domínio’ da língua em si (se é que dominar uma língua é possível). [...] Além disso, subjacente a esta língua multifacetada notam-se *discursos e ideologias*, isso tudo torna a tarefa de *mediar o ensino de uma língua algo muito complexo*. [...] o usuário precisa ter *consciência do poder que a língua exerce* em uma sociedade. (grifos nossos)

Nesse excerto, AP1 demonstra percepção no que diz respeito à sua visão restrita do papel do professor, ao mesmo tempo em que atenta para o papel da universidade, que amplia perspectivas e promove espaço frutífero de discussões em prol do desenvolvimento da criticidade desse sujeito. Ainda podemos perceber o paralelo estabelecido entre duas posturas, uma do passado e outra do presente, constituindo-se como uma sequência narrativa, que é motivada principalmente pela mudança de perspectivas, indicando ser este um dos motivos da ação narrada.

Ao passo que continua seu relato, AP1 enfatiza a importância da relação entre teoria e prática para a atuação profissional do docente, não relegando, porém, as imprevisibilidades/realidades adversas existentes nos contextos de ensino. Com isso, prova estar tratando do que acredita ser o centro do problema nos programas de formação docente. Interessante ainda destacar aqui que a partir do narrar-se, AP1 reflete sobre sua formação, sobre suas crenças, sobre o papel do professor e sobre a necessidade da agência crítica desse profissional de modo a responder às demandas da sociedade pós-moderna.

AP1: O curso busca articular teorias e prática, de forma a nos ajudar no desenvolvimento da nossa atitude profissional e a driblar possíveis desafios que apareçam na nossa carreira. Porém, na própria universidade, nos conscientizamos que o ambiente da sala de aula é mais imprevisível do que nossa imaginação pode nos levar a crer, assim, o principal traço que um professor deve adquirir é criatividade e agência reflexiva para observar o ambiente no qual ele irá atuar e atuar sobre ele da maneira mais efetiva possível.

.....

AP1: No decorrer do curso, nota-se que as disciplinas têm um aspecto retroalimentativo [...].

AP2, por sua vez, inicia relatando as dificuldades pelas quais teve que passar para tornar-se membro efetivo dessa comunidade, relatando seu processo de “pertencimento” à mesma ao mesmo tempo em que revelou o que pensa estar no cerne da questão educacional.

AP2: Nos primeiros dias do curso e até mesmo nos primeiros meses ocorreu um choque de realidade com o que eu estava familiarizada na escola, uma vez que oriunda de escola pública as práticas de ensino desempenhadas no ambiente universitário divergiam daquelas adotadas na escola.

Corroborando a afirmação de AP1, AP2 retoma a questão da interconexão necessária entre teoria e prática e entre as disciplinas cursadas para destacar a relevância da reflexão para o seu processo de aprendizagem (buscar ser) e de ensino (ser), enquanto aluno e professor estagiário.

AP2: [...] convivi com o obstáculo de tentar relacionar algum conteúdo ou teoria aprendida em sala de aula com a LI, uma vez que os professores de LM se mostravam relutantes quando o foco de estudo mesmo sendo este específico como a elaboração de um artigo não eram sua língua de estudo, no caso a LM.

.....

[...] refletir não só como aprendizes da língua mas também como professores da mesma.

A partir dos excertos citados, observamos a importância da percepção das disciplinas não como algo compartimentado e estanque, como na modernidade, mas sim como relacionadas e interpenetradas entre si. Isso revela o aspecto de formação em detrimento do aspecto de treinamento no processo de graduação desses sujeitos, tornando evidente a preocupação com e a real formação (para a) crítica desse público.

As narrativas (BRUNER, 2001), portanto, mostraram-se como espaço interessante de (re)criação, percepção e reflexão de e sobre si ao passo que

permitiram que os sujeitos escrevessem livremente sobre suas experiências acadêmicas e seus pontos de vista sobre sua formação no concernente aos professores, às disciplinas e à sua própria atuação, respeitando somente aos critérios de “sequência de ações”, “motivos das ações narradas” e “centralidade do problema”, o que ressalta a importância do escrever de si no processo de formação crítica.

Conclusão

Diante do exposto, nota-se que os programas de formação docente constituem-se como locais privilegiados para o desenvolvimento crítico desses futuros professores, uma vez que promovem espaço para discussão e execução de práticas necessárias a essa profissão. Ademais, como lugar de entrecruzamento de ideologias, histórias, narrativas e discursos, eles ainda são entendidos como espaços frutíferos para a recriação de identidades, como mostrado nos excertos acima. Conseqüentemente, como agentes críticos, os professores têm a possibilidade de promover ações nas quais seus alunos se engajem, e assim como eles, se tornem agentes críticos, no espaço escolar e principalmente fora dele.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. (Trad. de Carlos Alberto Medeiros) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. (Trad. de Marcos A. G. Domingues) Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
-