

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE PENSAM OS FUTUROS PROFESSORES DE LI

CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION: WHAT FUTURE EL TEACHERS THINK

Daniella Corcioli Azevedo Rocha **1**

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir como a formação inicial é entendida por futuros professores de língua inglesa e qual a relevância que os professores pesquisados atribuem aos estudos empreendidos durante suas formações iniciais. As questões que envolvem o sujeito e sua subjetividade em relação às práticas desenvolvidas nos processos de formação docente foram discutidas à luz dos estudos da Era Pós-Método, dentre outros. A partir dos resultados encontrados é possível dizer, conforme será discutido a seguir, que os participantes demonstraram preocupações relacionadas aos desafios inerentes à formação teórico-metodológica e ao tempo insuficiente destinado ao aprendizado de questões de ordem procedimental e prática de sala de aula.

Palavras-chave: Formação e docência em língua inglesa. saberes teóricos. saberes práticos.

Abstract: The purpose of this work is to discuss how teacher education is understood by future English Language teachers and what relevance they attribute to the studies undertaken during the process of teacher education. The issues involving the subject and his subjectivity in relation to the practices developed in the teacher training processes were discussed in the light of the Post-Method studies, among others. From the results we can see, as discussed below, that the participants showed concerns related to the challenges inherent to theoretical and methodological training and to the insufficient time allocated for learning procedural and practical classroom issues.

Keywords: Teacher education. teaching English. theoretical knowledge. practical knowledge.

Introdução

Foi a partir das experiências de atuação, desde o ano de 2010, no CECLA¹ e de pesquisas sobre a prática do futuro docente de LI (AUTOR, 2014) que me deparei com algumas questões que eu não podia compreender, ou que escapavam ao escopo de estudos da Linguística ou da Linguística Aplicada a que eu tinha acesso. Tais questões estavam relacionadas à forma como os futuros professores de LI lidavam com os ensinamentos e as discussões teóricas durante as aulas na universidade. Esses questionamentos me levaram a investigar mais profundamente as múltiplas e singulares relações que são estabelecidas cotidianamente em contextos de formação docente que impossibilitam qualquer tentativa de sistematização e uniformização, por mais que pensemos ou almejemos ter controle sobre os processos de formação. As investigações a esse respeito tiveram início no ano de 2015 e foram concluídas com defesa de minha tese de doutorado, defendida no ano de 2019².

Esse artigo corresponde a uma parte dessas investigações e discussões e, nele, pretendo discutir como a formação inicial é entendida pelos futuros professores de LI, participantes da pesquisa, e qual a relevância que eles atribuem aos estudos empreendidos durante esse período de formação. A fim de facilitar o entendimento de meus leitores, esse artigo encontra-se dividido em cinco seções. A primeira corresponde a essa seção introdutória, que teve por objetivo a apresentação do assunto a ser discutido. Na segunda seção trago o aporte teórico que embasou as discussões aqui empreendidas. Na terceira seção busco explicitar o local e as condições de coleta e o tratamento dado aos materiais de pesquisa. Na quarta seção procedo à discussão dos dados mobilizados, que é seguida das considerações finais do estudo. Tendo introduzido, ainda que de maneira breve, os objetivos do artigo, passo aos estudos teóricos e aos pressupostos que apoiaram as discussões aqui levantadas.

Linguística Aplicada e os estudos da era pós-método: contribuições para a área de formação de professores

Este estudo apoia-se teoricamente nos pressupostos da Linguística Aplicada (doravante LA) de que trata autores como Kleiman (1998), Moita Lopes (2000; 2006), Serrani (1990) e Signorini e Cavalcanti (1998). Esses autores defendem o caráter híbrido e mestiço da LA em suas mais diversas ramificações ou transbordamentos. Moita Lopes (2006) chega a denominá-la de uma (in)disciplina devido ao fato de que as pesquisas de hoje em LA abarcam as mais diversas áreas, dentre elas a psicologia, as ciências sociais, a sociologia, a pedagogia, a antropologia, a geografia e a história. Se, com muito orgulho, pode-se dizer que as pesquisas em LA têm se diversificado sobremaneira nos últimos anos, não se deve negligenciar também o fato de que, devido à qualidade dos trabalhos desenvolvidos sob o escopo desse campo de investigação, a LA tem conseguido dar conta das demandas do mundo pós-moderno, objetivando evidenciá-las e permitindo um debate mais acurado de suas causas e efeitos.

Talvez por conta da própria história de constituição desse campo teórico, haja vista ter sido, em um primeiro momento, considerado campo de aplicação das teorias desenvolvidas pela Linguística do *mainstream* (RAJAGOPALAN, 2006), é sabido que os pesquisadores da LA sempre estiveram às voltas com os problemas práticos relacionados à vida em sociedade, ao processo de ensino e aprendizagem e também à formação docente. No entanto, somente mais recentemente os pesquisadores da LA têm conseguido se desvencilhar das amarras da ciência positivista tradicional para assumirem-se enquanto interventores na realidade social circundante. Nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 163), não sem se tornarem alvos de críticas por

1 Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes: programa de extensão elaborado com a intenção de atender à necessidade de uma formação docente mais integrada à prática. Oferece gratuitamente à comunidade de Porto Nacional cursos de língua portuguesa e línguas adicionais como o inglês, o francês e o espanhol, além de outros cursos diversos nas áreas de literatura, educação e formação de professores.

2 Obtive o título de Doutora em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia ILEEL/UFU em dezembro de 2019, defendendo a tese intitulada "Linguagem e Performatividade na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa", sob orientação da Professora Doutora Alice Cunha de Freitas, a quem sou imensamente grata pelos ensinamentos, pelo companheirismo e pelo apoio.

parte dos que “ainda nutrem a ilusão da neutralidade científica”; aqueles que trabalham na linha de LC (Linguística Crítica) “entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está”.

Nesse caminhar, e em se tratando especificamente da área de formação de professores, as formas de se abordar o sujeito nos contextos de ensino e aprendizagem e nos contextos de formação de professores têm sido revistas. Passou-se de uma perspectiva do sujeito cognoscente, que postulava a racionalidade e defendia a conscientização e a reflexão como pontos de partida para a mudança, para uma perspectiva que se dedica a discutir as subjetividades dos envolvidos nos processos de educação, tendo a questão identitária como ponto crucial para a problematização das diferentes realidades sociais. Segundo Pessoa (2018, p. 194), no que se refere especificamente à área de formação de professores,

[d]iscutir as subjetividades das/os professoras/es em formação é relevante, pois suas possibilidades, diferenças e limitações é que vão pautar todo o conhecimento a ser desenvolvido no processo de formação sobre escola, sala de aula, língua, aprendizagem de língua, ensino de língua e gerenciamento de sala de aula (do contexto, da fala e dos tópicos), os quais se encontram sempre em confluência com as realidades sociais.

Além de robustos estudos e ampla discussão acerca das subjetividades das/os professoras/es em formação, é necessário também que se invista também em estudos e discussões incessantes sobre os processos de formação dos futuros docentes de LI. Kumaravadivelu (2001), um dos autores ligados aos estudos da chamada era pós-método, há alguns anos, vem publicando artigos que salientam a necessidade de termos como meta uma formação profissional que reveja o atual processo de ensino e aprendizagem e redefina os papéis de estudantes, professores e formadores de professores. Segundo o autor, isso se faz necessário, pois precisamos ultrapassar o atual modelo baseado na noção de transmissão de conhecimento, desde há muito combatido e, ao mesmo tempo, ainda muito presente em contextos de ensino e aprendizagem. Segundo ele, uma pedagogia baseada em três principais aspectos - a saber: particularidade, praticidade e possibilidade - é uma alternativa ao nosso modelo deficiente de formação em que os profissionais são incapazes de agir autonomamente e de se reconhecer como responsáveis e capazes de interferir ativamente nos contextos em que trabalham.

Para Kumaravadivelu (2001, p. 538), a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto, ou seja, precisa ser realizada por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural, e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais. Uma pedagogia de ensino de línguas que traz consigo essas características é denominada pelo autor como a pedagogia da particularidade e coaduna com as premissas de uma pedagogia realmente significativa, que não pode ser desenvolvida sem uma interpretação holística de situações particulares.

Kumaravadivelu (2001) descreve a pedagogia da praticidade sem reduzi-la às questões envolvidas na prática cotidiana dos professores, mas como algo que impacta diretamente a relação teoria e prática. Segundo o autor, a sobreposição e o prestígio da teoria em relação à prática e, por consequência, a dicotomização dessas duas instâncias, entendidas por muitos enquanto pertencentes a domínios distintos, advém da separação entre teorias profissionais, mais valorizadas porque são oriundas dos ditos teóricos, pesquisadores e *experts* em determinado assunto, e as teorias pessoais ou teorias dos professores, aquelas oriundas do trabalho e das experiências práticas dos professores em suas salas de aulas e por isso mesmo desprestigiadas ou desvalorizadas. De acordo com o autor, precisamos de uma pedagogia que busque ultrapassar as deficiências inerentes a esta dicotomia da relação teoria e prática. A pedagogia da praticidade é capaz de encorajar os professores a teorizarem a partir de suas práticas e a praticar o que eles teorizam. Para isso, necessário se faz ajudar os professores a “desenvol-

verem o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias à construção de conhecimentos pedagógicos sensíveis aos seus próprios contextos de trabalho” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.541).

Para Kumaravadivelu (2001), mais que abraçarem os objetivos intrínsecos às pedagogias da particularidade e da praticidade, é necessário também que os professores sejam capazes de desenvolver práticas sensíveis ao contexto, ou, em outras palavras, que sejam contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2001 p. 542). Essa outra instância da prática docente corresponde ao que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia da possibilidade e é fortemente influenciada pelos pensamentos sociais transformadores de Paulo Freire e Giroux, dentre outros.

Esses princípios e pressupostos defendidos por Kumaravadivelu (2001) possibilitam-me discutir as questões afeitas a este estudo na medida em que propõem um olhar para a relação teoria e prática como sendo, ambas as instâncias, práticas de naturezas diferentes. O que equivale a dizer que nenhuma pode ser sobreposta à outra e elas sequer podem ser tomadas em uma relação de dependência ou de confluência que nos permita pensar que o desenvolvimento de uma boa prática em sala de aula possa ser fruto de um estudo teórico robusto. Antes, ela é derivada, de acordo com o autor, de uma tomada de posição do professor que, por meio do envolvimento pessoal, passa a se enxergar enquanto parte daquele contexto e que, por isso, se sente responsável pelas demandas e desafios, compartilhando com todos os envolvidos as mesmas expectativas de desenvolvimento e aprendizagem.

Os estudos de Canagarajah (2005) coadunam com os de Kumaravadivelu (2001), pois também buscam discutir a relevância dos saberes docentes desenvolvidos ao longo da prática de sala de aula. Canagarajah, ao longo de sua carreira, tem dedicado parte de seus estudos a questões relacionadas à importância dos saberes locais de determinada comunidade. O autor vem buscando discutir o quanto os conhecimentos ou saberes locais, inerentes a quaisquer profissões, têm sido preteridos e postos como menos válidos, ou menos eficazes, em detrimento dos ditos saberes globais. O autor inicia sua argumentação com um convite à reflexão acerca do fato de que os saberes globais nada mais são do que saberes locais, de uma determinada comunidade, que foram escolhidos para serem transformados em saberes globais. Essa escolha, como pode ser percebido, não foi aleatória, mas realizada com base em relações assimétricas de poder entre uma comunidade colonizadora e outra que foi colonizada, principalmente durante a época do modernismo.

Na área de ensino e de formação de professores de línguas estrangeiras, os saberes globais correspondem às teorias e metodologias de ensino desenvolvidas sob o véu de uma pretensa “neutralidade” e da sonhada “objetividade científica”. Esse saber é visto como deslocalizado, produzido sem que se tenha levado em conta as especificidades concretas de determinado contexto e direcionado a alunos ideais e a condições idealizadas de ensino e aprendizagem (CANAGARAJAH, 2005). Os variados métodos e as diversas abordagens de ensino são exemplos de saberes globais a que os professores são expostos durante suas formações e ao longo de suas carreiras. O saber local, por sua vez, de acordo com o autor, é menos sistematizado, não é teorizado por especialistas; é construído de baixo para cima e levando em consideração as especificidades contextuais. Por esta razão, ele não é gerado em um vácuo sócio-histórico-temporal, mas está relacionado a um determinado grupo em um contexto específico. Segundo Canagarajah (2005), os saberes locais jamais foram considerados saberes válidos e, de há muito, para que uma determinada comunidade pudesse ser considerada “civilizada”, era necessário que esses saberes locais, considerados obsoletos, fossem suplantados pelos saberes ditos globais, que nada mais eram que os saberes locais de determinados países colonizadores da Europa. Essa herança colonial parece ter desenvolvido raízes profundas em contextos de atuação docente e criado as condições ideais para que se instaurasse uma tensão entre o global e o local, visto que o saber global tende a ser considerado como imposto, advindo de contextos exteriores e que contribui com a marginalização ou o desprestígio do saber dito local.

Expandindo nossos horizontes, é possível perceber o quanto a dicotomia saber global *versus* saber local se assemelha, ou parece dar origem, à dicotomia teoria *versus* prática. Basta termos em mente que a dita teoria dos teóricos (KUMARAVADIVELU, 2001) pode ser equacionada aos saberes globais, universais, padronizados e válidos, restando às teorias pessoais, ou às teorias dos professores, o vínculo direto com o local, com o não sistematizado, com o particular, que não foi estudado, pesquisado ou padronizado e que, por não ser considerado válido, precisa ser substituído pelo outro tipo de saber: o global e validado. Ou seja, por ser considerado não estudado ou sistematizado, esse saber local tem sido preterido em favor dos conhecimentos ou saberes globais, advindos das pesquisas dos teóricos. Nesse ínterim, os saberes globais são, muitas vezes, considerados como sendo da ordem da transmissibilidade e, conforme as expectativas de muitos estudantes e professores, devem ser adquiridos em cursos de formação oferecidos por *experts* no assunto. Na quarta seção serão discutidos como os participantes desse estudo lidaram com os saberes e ensinamentos que estavam recebendo, por ora passo a algumas questões de ordem organizacional e metodológica referentes ao presente artigo.

Algumas considerações metodológicas

Este estudo e discussão fundamenta-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista. A pesquisa qualitativa pressupõe a consideração das relações entre o ser humano, a sociedade e o mundo, e implica a consideração dos dados com base na interpretação do pesquisador. Segundo Celani (2005), a construção dos significados, no paradigma qualitativo, é feita pelo pesquisador e pelos participantes, com base em interpretações e em negociações e, desse modo, os sujeitos passam a ser participantes e parceiros da pesquisa em que estão envolvidos. Devido ao fato de que, em pesquisas qualitativas de natureza interpretativista, a interpretação do pesquisador é de fundamental importância, não há a pretensão de se chegar a algum tipo de generalização de fatos e/ou de comportamentos observados. Por isso, os pesquisadores buscam investigar e compreender um acontecimento específico de maneira aprofundada e mostrar tendências que podem ser observadas em determinadas situações, ao invés de procurar subsídios para estabelecer verdades absolutas, ainda que provisórias. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que não envolve tratamento quantitativo e tampouco trabalha com estatísticas, regras e outras generalizações, mas, sim, com descrições e interpretações de uma realidade que, por força das circunstâncias, precisou ser recortada e fragmentada.

A pesquisa³ original, que deu origem a esse artigo, foi desenvolvida em um curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa de uma universidade pública da região sudeste do país. Ela teve como sujeitos participantes nove futuros professores de LI, que, à época da pesquisa, estavam cursando a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MLE), e a professora dessa disciplina. Ao longo das discussões, me refiro à professora da turma utilizando somente a denominação “Professora”. Os demais participantes foram identificados como “Participante 1”, “Participante 2”, “Participante 3” e assim sucessivamente até o “Participante 9”. O sexo ou gênero (feminino ou masculino) dos participantes, embora considerado de extrema relevância, não aparece assinalado nos excertos por não ter sido objeto de nenhuma consideração ou discussão específica.

Ao todo a pesquisa contou com o acompanhamento e a gravação em áudio de oito aulas da referida disciplina, análise de planos de micro-aulas produzidos pelos participantes além de aplicação de questionários e entrevistas a todos eles. No presente artigo serão utilizados dados provenientes das discussões ocorridas durante a quarta aula gravada e transcrita.

As discussões aqui empreendidas foram guiadas pela seguinte pergunta de pesquisa: “Como a formação inicial é entendida pelos futuros professores de LI, participantes da pesquisa, e qual a relevância que eles atribuem aos estudos empreendidos durante esse período de formação?” Como todos os participantes do estudo já acumulavam experiências com salas de

³ Autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/CAAE:70449917.6.0000.5152. Parecer: 2.319.471

aulas antes de iniciarem o curso de Letras, com exceção de um deles, é importante registrar que as reflexões observadas ocorreram, em grande parte, em comparação com suas experiências prévias.

Tendo tratado das questões de ordem metodológica do estudo, passo às análises e discussões dos dados.

A formação docente em foco: o entendimento dos futuros professores de LI

Conforme já mencionado, nesta seção referente às análises e discussão dos dados pretendo discutir questões relacionadas à forma como a formação inicial é entendida pelos futuros professores de LI, participantes da pesquisa, e qual a relevância que eles atribuem aos estudos empreendidos durante esse período de formação. A esse respeito posso adiantar que os participantes demonstraram preocupações relacionadas especialmente aos desafios inerentes à formação teórico-metodológica e ao tempo insuficiente destinado ao aprendizado de questões de ordem procedimental e prática de sala de aula. Pode-se dizer também que os participantes não conseguiram ultrapassar a visão que eles tinham da formação inicial como o momento responsável por fornecer a eles os subsídios teóricos e práticos necessários para suas atuações depois de formados, conforme passo a discutir a seguir. Início as discussões trazendo o primeiro excerto⁴ da quarta aula gravada:

Excerto 01: Ontem eu estava preparando a aula de hoje, revisando algumas coisas e tal, e uma das coisas que eu pensei é justamente que a gente tem tido oportunidade, graças a experiência de quase todo mundo com algum tipo de contexto de ensino, de trocar muito. E a experiência se une à questão teórica para a gente construir uma possibilidade de ocupar a posição de professor amparado pela teoria, mas com um pé na realidade também [...]. Mas a gente tá fazendo isso tudo, lendo esses textos e tal, mas no dia-a-dia as coisas não acontecem desse jeito [...]. A gente precisa ter essa noção de que um professor bem formado, um professor com uma base teórico-metodológica consistente, é capaz de fazer ajustes na sua prática e no seu planejamento, ainda que a metodologia de uma determinada escola seja extremamente rígida (Professora).

Por meio da leitura desse excerto percebe-se que a experiência prévia desses estudantes era entendida pela professora como um fator que os colocava em uma posição privilegiada em relação a outros estudantes que não contavam com experiências prévias de sala de aula; era um diferencial na formação desses estudantes, um fator que “se une à questão teórica” (excerto 01) a ser adquirida durante a formação universitária. A junção desses dois componentes inerentes à formação, o componente prático e o teórico-metodológico, proporcionaria, na visão da professora formadora, as condições ideais para que eles pudessem “construir uma possibilidade de ocupar a posição de professor amparado pela teoria, mas com um pé na realidade também” (excerto 01), capacitando-os para que pudessem “fazer ajustes na sua prática e no seu planejamento, ainda que a metodologia de uma determinada escola seja extremamente rígida” (excerto 01). Pode-se perceber o eco das palavras de Canagarajah (2005) nesse proferimento da professora à medida que consideramos que sua intenção era de fazer com que as narrativas gerais e institucionalizadas, ou seja, os conhecimentos teórico-metodológicos, que eles estavam estudando pudessem se juntar e interagir com as teorias pessoais, com os saberes locais, as experiências e as concepções que eles já traziam consigo para poderem, assim, contribuir para suas formações de modo integral. O fato de a professora valorizar a

⁴ As chaves com três pontos “[...]” foram utilizadas para sinalizar as partes que precisaram ser suprimidas dos excertos.

experiência prévia de seus alunos pode ser interpretado também como uma forma de ela incentivar o desenvolvimento dos processos de reflexão deles sobre suas próprias práticas. Uma vez desenvolvidos esses processos de reflexão, esses participantes poderiam melhor entender as demandas de seus futuros contextos de trabalho e, assim, seriam capazes de agir de forma mais responsiva, planejando suas aulas de forma a atender às demandas e às possibilidades de cada contexto (KUMARAVADIVELU, 2001). Vejamos o próximo excerto:

Excerto 02: Participante 1: Porque você pode utilizar o livro ao seu favor. Você não precisa seguir aquela sequência, você não precisa fazer todas as atividades, você pode trabalhar o conteúdo que está ali de outra forma se você acha que a abordagem não é satisfatória.

Professora: Então, para que serve o livro didático?

Participante 1: Ele é um guia. Não é nem um guia, mas é igual a [cita outra professora da instituição] fala, é um apoio. Ela fala que não existe, professor não pode falar que é culpa do livro, que se o professor for bom ele vai conseguir, qualquer livro que der na mão dele ele vai trabalhar bem (Participante 1 e Professora).

Ao afirmar “Porque você pode utilizar o livro ao seu favor. Você não precisa seguir aquela sequência, você não precisa fazer todas as atividades, você pode trabalhar o conteúdo que está ali de outra forma se você acha que a abordagem não é satisfatória”, o Participante 1 estava exemplificando o quanto o livro didático, sendo utilizado por um professor bem formado, ou seja, graduado em Letras, poderia ser útil ao professor, ainda que ele não fosse tão adequado quanto deveria. A esse respeito, o Participante 1 completou: “não pode falar que é culpa do livro, que se o professor for bom ele vai conseguir, qualquer livro que der na mão dele ele vai trabalhar bem”. A partir desses dizeres do Participante 1, pode-se perceber que ele concordou com a professora no que diz respeito à importância de uma boa formação para o exercício da docência, exemplificando inclusive que um bom profissional pode fazer bem seu trabalho, mesmo não dispondo de recursos ou materiais didáticos apropriados.

Por meio dos dizeres contidos no excerto 02, percebe-se também que a apreensão dos dizeres da professora pelo Participante 1 pode ter sido, dentre outros motivos, devido ao fato de que o mesmo assunto já havia sido abordado durante a aula de outra professora. Nesse sentido, a circulação prévia de dizeres em defesa da adaptação e da modificação das atividades de livros didáticos que não atendem aos objetivos de ensino estaria relacionada ao tipo de formação defendida por aquela instância formativa. Ou seja, uma vez que essa formação em nível superior prima por uma formação abrangente que vise, dentre outras coisas, o desenvolvimento da autonomia do futuro professor, esse discurso em torno da manipulação e adaptação do livro didático precisaria ser um discurso institucionalizado e precisaria fazer parte das narrativas gerais, naturalizadas em cursos daquela natureza, necessitando também ser reconhecido e defendido como tal pelos graduandos.

Para além disso, esses excertos deixaram transparecer que a professora defendia o perfil de um profissional que fosse capaz não somente de ministrar aulas e de atuar nas diferentes instâncias dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também de se implicar e se comprometer responsivamente frente ao ensino da LI a ser oferecido aos seus futuros alunos (KUMARAVADIVELU, 2001). Nesse sentido posso inferir que o tipo de professor ao qual a professora se referia era aquele que, passado o período de formação, fosse capaz de construir sua prática de forma autônoma, no intuito de responder criativamente aos desafios e às contingências muitas vezes imprevisíveis da sala de aula. Mais adiante serão discutidas questões relacionadas a como os futuros professores entendiam os processos de formação e se eles

coadunavam com as expectativas da professora formadora. Por ora passo ao excerto 03:

Excerto 03: Professora: Talvez esse tenha sido o germe, para você vir fazer Letras...

Participante 3: Foi o meu embasamento [...]. E foi um outro subsídio que foi muito importante para mim naquele momento que eu não tinha ciência dessas discussões

Professora: E aos pouquinhos você foi se aprofundando.

Participante 3: É. Mas eu penso assim, hoje se eu tivesse toda essa questão de diferentes approaches e metodologias, se eu soubesse disso naquela época, eu teria facilitado a vida muito.

Professora: A gente não nasce sabendo né Participante 3?

Participante 3: É

Professora: Ainda bem né, então agora a gente espera que depois isso agregue à tua experiência.

Participante 3: Na verdade é isso também né professora, você hoje tá tendo esse tipo de discussão, só que se eu voltar a dar aula no instituto de idiomas por mais que eles tenham uma metodologia fechada, de acordo com essas discussões, eu tenho autonomia dentro da sala pra poder testar e ter suporte. (Participante 3 e Professora).

Por meio do excerto 03 pode-se perceber o Participante 3 correlacionando dois diferentes momentos de sua carreira: um momento em que ela já atuava enquanto professora de LI, mas não contava com a formação para a docência, e o momento presente, em que ela estava recebendo a formação. A respeito desses dois momentos o Participante 3 valorizou a formação do ensino superior em relação ao treinamento dos cursos de idiomas, pois o ensino superior, segundo seu depoimento, era o lugar destinado ao ensino e às discussões que propiciavam o desenvolvimento teórico-metodológico. Esses subsídios ele não dispunha anteriormente e somente a partir da formação inicial que estava recebendo ele teria acesso a eles. Isso permite-me apontar o quanto esse participante tomou o curso superior em Letras como um divisor de águas em sua vida, sendo que seus dizeres acabaram por delimitar fronteiras entre dois espaços não muito distintos para os leigos, mas que são sempre bastante demarcados por professores em formação e por professores formadores: os cursos de treinamento de professores, de um lado, e os cursos de formação inicial de professores, neste caso o curso de Letras, de outro.

Pode-se perceber, a partir do excerto 03 que o curso de Letras foi posicionado como o lugar, por excelência, destinado à formação para a autonomia e para a independência docente. Os cursos de treinamento, oferecidos por institutos de idiomas, por sua vez, foram assumidos como a parte técnica da formação, circunscrita ao treinamento em determinada metodologia e, por isso, tidos como incompletos e limitados. Obviamente, não se pode esperar que a formação técnica, oferecida por institutos de idiomas, possa abarcar mais que o treinamento que eles (esses institutos) se dispõem a oferecer a respeito de um determinado método. Assim, fica fácil perceber que a formação técnica, por questões relacionadas ao tempo, comumente exíguo, em que acontece, e tendo em vista o interesse imediato de quem a organiza e/ou ministra, tende a ser sempre mais limitada e circunscrita a algum campo restrito de atuação. Ao contrário da formação superior universitária, que é pensada e periodicamente reestruturada

com vistas a oferecer uma formação holística e integral, pois precisa ser abrangente o suficiente para permitir aos futuros professores um entendimento mais aprofundado das questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem e, também, fornecer a eles um leque maior de possibilidades de carreiras e especializações. Nesse sentido, o fato de que o curso de Letras se constitui enquanto lugar destinado a uma formação abrangente e direcionada ao desenvolvimento da autonomia e da independência dos professores é um ponto bastante positivo quando se considera o conteúdo apreendido por eles a partir da fala da professora formadora.

Segue outra fala, ocorrida durante a aula de MLI, desta vez do Participante 8 demonstrando um outro entendimento acerca de aspectos inerentes à formação inicial:

Excerto 04: Participante 8: Mas o que eu acho engraçado é que tipo assim, a gente aprende tanta coisa que, convenhamos, é bastante inútil para a nossa prática e outras a gente não aprende. Eu estava pensando: nossa, se um dia eu for professor de metodologia eu ia colocar mais alguns adendos. Por exemplo, você tem dois alunos surdos na sala de aula, e você tem que dar a aula. Como que você vai fazer? Você tem um aluno que tem baixa visão... Outra coisa que eu acho complicado: a gente tem quatro matérias de quatro habilidades específicas e depois a gente sai delas, assim, com umas noções bem básicas daquelas habilidades [...] (Participante 8).

Início as discussões acerca do excerto 04 destacando que o Participante 8 chamou a atenção para o fato de que há muito aprendizado “inútil” durante a formação inicial e que, devido ao tempo gasto com esse tipo de aprendizado, a formação prática ficaria prejudicada. Outro ponto importante a ser discutido é o fato de que ele considerava que o tempo de formação poderia estar sendo mal aproveitado, ou mesmo desperdiçado, devido, também, à suposta ineficiência de algumas disciplinas, como as quatro que eles haviam cursado, direcionadas, cada uma delas, ao ensino de uma habilidade específica (cada uma delas com ênfase em uma única habilidade: produção escrita, leitura, compreensão oral e produção oral), que, segundo ele, não era suficiente para que eles adquirissem todo o necessário, ou o esperado, visto que eles as concluíram “assim, com umas noções bem básicas daquelas habilidades” (excerto 04). Ao examinar esses recortes, foi possível perceber o fato de que os participantes, ou alguns deles, tinham uma visão de formação que era da ordem da transmissibilidade de conteúdos prontos e acabados que, em seus entendimentos, deveriam ser melhor selecionados para que eles pudessem ter acesso a conteúdos práticos que, de acordo com o Participante 8, eles acabavam por não aprender. Colocações contundentes dessa natureza evidenciam uma dissonância entre o que eles acreditavam que deveria ser parte da formação inicial, ou seja, o que deveria ser de responsabilidade da instituição formadora fornecer a eles enquanto bagagem a ser obtida, guardada e “utilizada” futuramente, e o que efetivamente era possível de ser efetivado em cursos superiores de formação para a docência em LI.

Por meio de suas manifestações, foi possível perceber que havia um distanciamento grande entre a expectativa nutrida por esse participante e a realidade da formação inicial. Nas manifestações do Participante 8 pôde-se perceber o quanto ele, mesmo contando com experiências prévias em sala de aula, se ressentia por não poder contar, na graduação, com uma formação mais voltada para aprendizados tidos por ele como os que realmente fariam diferença em sua atuação prática, em detrimento de outros tipos de conhecimento considerados por ele como “inúteis”. A esse respeito devo afirmar que, por mais desejo que se tivesse de que a formação inicial fosse completa e abrangente, seria, no mínimo, ilusório pensar que ela poderia um dia vir a abarcar as situações singulares e específicas inerentes aos diferentes contextos em que o professor possa vir a atuar.

Não pretendo, com essa afirmação, postular que a formação inicial não deva ser suficiente. Acompanho as opiniões de quem advoga em defesa de uma boa formação, uma forma-

ção que capacite docentes da melhor forma possível e, quando considero os alcances possíveis dessa formação, não deixo de reconhecer que a argumentação do Participante 8 acerca da falta de preparação para lidar com pessoas com deficiência, como é o caso dos deficientes auditivos e visuais, por exemplo, esteja refletindo a realidade, haja vista que os currículos de cursos de licenciatura somente recentemente passaram a contar com uma disciplina que, aliás, não é suficiente, destinada ao ensino da Libras. Não desconsiderando, nem tentando diminuir, a relevância dessa demanda, há que ser observado, entretanto, que, por mais que se intente abordar, ao máximo, assuntos próprios da atuação docente, eles estarão sempre aquém das múltiplas questões de ordem prática e subjetiva que muitas vezes interferem nas ações docentes, ou mesmo as direcionam. Daí a importância de uma formação para o agir autônomo, defendida por autores como Kumaravadivelu (2001) e Canagarajah (2005) dentre outros. Dito isso, passo ao próximo excerto:

Excerto 05: Participante 8: Eu vejo que ele [se referindo ao sociointeracionismo] é bastante ligado com a análise do discurso, certo? [...] Então, o que eu fico pensando é até que ponto nós como professores e estudantes, a gente não quer exteriorizar isso para os nossos alunos e fazer, de certa forma, eles se filiarem a esse pensamento. [...] ao mesmo tempo, eu penso em alguma outra abordagem, uma pessoa que por exemplo, é um estudioso da fonologia ou da fonética e, quando vai dar uma aula, no fundo, ele ensina tanto, dá tanto enfoque para aquilo que parece que o aluno vai ser muito mais capaz de virar um foneticista ou conseguir chegar a essas estruturas. E aí eu fico pensando, assim, de certa forma, até que ponto quando a pessoa propõe uma abordagem dessas, você não está fazendo meio que o aluno virar o que você é, entende? [...] O que eu estou querendo dizer é o seguinte: na prática docente, quando você escolhe ser um professor sociointeracionista, por exemplo, eu sinto que, de certa forma, você quer que o seu aluno tenha a mesma vontade de fazer as análises[...] de pegar o texto e ler ele criticamente de toda essa forma. [...] Então, mas ao mesmo tempo o professor que não é sociointeracionista, quando ele pega uma outra abordagem. Porque às vezes eu fico sentindo que a língua mesmo ela fica em segundo plano. [...] e aí todas as abordagens que os professores pegam eu não vejo que eles estão tanto com enfoque na língua, mas sim em trazer aquele profissional como se ele já fosse da Letras, entendeu? [...] Porque daí eu fico pensando assim: até que ponto, de onde que a gente parte do pressuposto de que o aluno precisa necessariamente conseguir fazer uma análise tão crítica e tão aprofundada daquela? Eu não sei, assim, se eu estou conseguindo me expressar. [...] Seria como se a gente colocasse na escola a teoria que a gente estuda no curso de Letras e não a língua. [...] É, porque daí eu sinto que, tipo assim, tudo bem, é importante, justamente, a gente tem que fazer esse aluno ser crítico, só que ao mesmo tempo eu me questiono o tanto que, tipo assim, a língua mesmo ela está sendo deixada de lado e você não está ensinando o aluno a ser... mas quase uma introdução ao aluno do que seria uma análise do discurso, uma introdução para o aluno do que seria...

Professora: Você está ensinando os alunos sobre os temas e sobre a vida, mas você não está ensinando um objeto?

Participante 8: É, mais ou menos, por aí que eu estou pensando, sabe, porque eu vejo muito essa questão da

prática. Vem muito as teorias, as teorias, só que essas teorias, igual você falou, da mesma forma com que a universidade ganha para todo o mundo, não no sentido de que ela não tem que ser democrática, mas nem todo o mundo se identifica com o modelo que a gente é instalado por ela, às vezes eu me questiono sobre essa questão da escolha da abordagem [...] (Participante 8 e Professora).

A partir do excerto 05 pode-se verificar que na opinião do Participante 8, muitos professores formadores, movidos por suas preferências pessoais, fortemente influenciados pelas teorias nas quais estavam inscritos, ou por pressupostos e práticas próprias de seus campos de pesquisas, usavam a carga horária de uma determinada disciplina para ensinar o que mais lhes aprazia, dedicando muito tempo a aprendizados de teorias e abordagens com as quais nem todos os alunos se identificava (“nem todo o mundo se identifica”) e deixando de lado, ou negligenciando, aprendizados que seriam, na opinião do Participante 8, muito mais relevantes aos graduandos. Infelizmente não há como fazer com que os professores formadores abdicuem de suas subjetividades e optem por não deixar vir à tona as posições teórico-metodológicas que os constituem. Nesse sentido, não há como esperar que eles ministrem suas aulas sem se deixar guiar por suas inscrições e filiações teóricas, pois não é possível simplesmente anular suas subjetividades. No entanto, apesar de suas preferências e/ou inscrições e filiações teórico-metodológicas, os professores formadores não podem deixar de cumprir o que foi previsto no plano de curso, que é elaborado com base no que está expresso na ementa de cada uma das disciplinas do curso. Este é o ponto que deve ser observado: o cumprimento integral dos conteúdos previstos nos planos de curso, previamente aprovados pelos colegiados de cursos.

Tendo tratado, ainda que de forma breve, essa questão, volto minhas atenções a outras exteriorizações presentes no excerto 03 como: a) “Porque às vezes eu fico sentindo que a língua mesmo ela fica em segundo plano. [...] e aí todas as abordagens que os professores pegam eu não vejo que eles estão tanto com enfoque na língua, mas sim em trazer aquele profissional como se ele já fosse da Letras, entendeu?”, b) “eu me questiono o tanto que, tipo assim, a língua mesmo ela está sendo deixada de lado” e c) “porque eu vejo muito essa questão da prática. Vem muito as teorias, as teorias [...] mas nem todo o mundo se identifica com o modelo que a gente é instalado por ela [a universidade], às vezes eu me questiono sobre essa questão da escolha da abordagem”. Esses proferimentos podem ser considerados sintomas de questões bastante difundidas em pesquisas da pós-graduação, mas, por vezes, ainda não tão discutidas nos cursos de formação inicial. Refiro-me a questões relacionadas ao fato de a maioria das ações dos professores, bem como as abordagens que adotam, serem desenvolvidas com base numa noção de sujeito tido como racional e cognoscente, capaz de controlar e gerenciar seus próprios processos de aprendizagem e, por conseguinte, de controlar os processos de aprendizagem de seus alunos; um sujeito que, em sua caminhada, não sofre interferências de ordem subjetiva, nem se deixa influenciar pelos atravessamentos do inconsciente, inerentes a qualquer ser humano. Refiro-me também às implicações relacionadas à forma como a linguagem é, comumente, entendida: um instrumento de comunicação e expressão de pensamentos e desejos, um sistema de regras exteriores ao ser humano e, por isso, uma ferramenta transparente e neutra, passível de controle, adquirida com vistas a auxiliar nas relações humanas.

Digo isso porque, a partir dos proferimentos do Participante 8, pode-se perceber que ele tomou a linguagem enquanto um sistema a ser adquirido exclusivamente a partir do ensino de suas regras e do funcionamento dessas regras. Foi neste sentido que ele questionou a validade do uso da abordagem sociointeracionista durante o ensino do idioma alvo que, para ele, deveria se focar no ensino da “língua mesmo”, que, em suas palavras, “está sendo deixada de lado”. Por meio de seus dizeres, pode-se verificar que ele não percebeu que uma língua pode ser adquirida de variadas maneiras e que ela, inclusive, é ensinada e aprendida, durante as discussões provocadas nas diversas formas de interação entre as pessoas, seguindo a abordagem sociointeracionista, ou a partir de qualquer outra abordagem, desde que sejam disponibilizadas determinadas condições.

Passo, em seguida, ao excerto 06

Excerto 06: Professora, eu fiz um gancho. Começou a falar de sequência didática, na aula da [outra professora do curso] [...] só que aí eu fiquei pensando, beleza, é o seguinte, veio essa noção, esse conceito em Genebra, só que estamos falando de Suíça, então é outro contexto. O texto que eu li ontem para abordagem sociointeracionista que fala que você tem que preconizar o tempo inteiro contexto, contexto, o tempo inteiro falava em contexto, aí eu lembrei, falei, beleza. Tem um texto incrível que fala das sequências didáticas como dispositivo como algo que o professor pode lançar mão durante a prática dele, porém a gente está falando de um contexto completamente diferente. Eu ficava o tempo inteiro tentando analisar, ótimo, esse texto aqui que eu estou falando que fala sobre interacionismo no final da bibliografia a autora vai se reportar aos PCN, tentando trazer, tentando contribuir para a questão desses documentos que são oficiais e trazer um contexto de aplicação baseado no contexto dos alunos. E aí eu tentei lembrar da sequência didática desse texto, eu falei, espera aí, está falando tanto no contexto de um lado e de outro lado falando de uma coisa tão ideal lá, a gente está falando de Genebra que é um contexto completamente diferente do nosso. Eu pensei também que as duas coisas são didáticas, como você pegar aquele conhecimento científico, aquela teoria, e permear ela e trazer para a realidade prática, para a prática docente de fato. Então para mim ficou muito complicado tentar ver isso na prática. Você vê teorias lindas de um lado sendo aplicadas num contexto completamente diferente do nosso e você vê também a tentativa de autores de pegar os documentos oficiais e tentar de alguma maneira trabalhar dentro desses documentos o contexto. Mas é muito complexo, muito complicado, e aí entra no que o Participante 8 falou, cinquenta minutos de aula. Muitas vezes o próprio professor não é letrado na sua língua materna ele vai ter que ainda passar isso para alunos que, dependendo do contexto de ensino, da situação socioeconômica não são também, são muito mal letrados na própria língua materna. E como que a gente pode então diante de toda essa perspectiva concretizar isso de fato? Preconizar o contexto e trazer uma aula diferente para que a gente consiga utilizar essas sequências didáticas, realizar de fato a transposição e como que a gente vai realizar essa transposição? É muito complicado (Participante 3).

A partir dos proferimentos contidos nos excertos 05 e 06 pode-se perceber que, em um primeiro momento, os participantes 8 e 3 construíram suas argumentações questionando a aplicabilidade, nas escolas regulares, de certos aprendizados, adquiridos na universidade, devido ao fato de que as condições contextuais, geralmente encontradas nessas escolas, principalmente as públicas e mais periféricas, acabavam por funcionarem como impedimentos para o desenvolvimento da maioria das propostas das “pessoas que criam essas teorias ou essas hipóteses” (excerto 05). Ambos os participantes afirmaram que as expectativas exacerbadas, direcionadas ao professor, acabavam por não ser atingidas, ou ficavam desacreditadas até mesmo por eles, os participantes, que sequer estavam atuando efetivamente naqueles contextos, porque eram expectativas construídas por pessoas exteriores ao contexto de escolas regulares brasileiras. Em alguns casos eram expectativas de teóricos e autores brasileiros que se dedicavam ao trabalho de “pegar os documentos oficiais e tentar de alguma maneira trabalhar dentro desses documentos o contexto” (excerto 06) que encontramos comumente

nas escolas e, em muitos os casos, tratava-se de expectativas de teóricos que escreveram com base em “um contexto completamente diferente do nosso” (excerto 06) como é o caso de Genebra, na Suíça.

A respeito dessas manifestações dos participantes 8 e 3, trago também à baila uma discussão concernente ao fato de que as expectativas dos participantes podem ser explicadas devido ao desprestígio contínuo dos saberes práticos que eles e outros professores já trazem consigo em relação aos saberes científicos e institucionalizados, privilegiados em ambientes de formação (CANAGARAJAH, 2005). Ou seja, essas argumentações são fruto da excessiva importância e do prestígio relacionado aos conhecimentos científicos, quando comparados aos conhecimentos tácitos, práticos ou locais (CANAGARAJAH, 2005) que eles mesmos já possuíam, mas que, por não conseguirem enxergar sua relevância ou importância, gostariam que pudessem ser substituídos pelos ditos saberes institucionais, considerados os únicos adequados e válidos. Ou seja, se eles não desprezassem seus próprios saberes, os saberes locais, eles poderiam perceber que podiam utilizar esses seus saberes para se posicionarem de forma reflexiva e problematizadora em relação aos saberes globais, ou em relação às teorias que eles estavam estudando e discutindo.

Tendo procedido as discussões dos excertos selecionados, passo à última parte, referente às considerações finais, desse estudo.

Considerações Finais

Tendo finalizado as discussões propostas, caminho em direção à conclusão deste artigo. Para isto, resgato o fato de que, conforme já discutido, os participantes nutriam expectativas exageradas em relação ao papel da formação inicial que, na visão deles, deveria fornecer a eles tudo o que eles pudessem vir a precisar depois de formados. Por esse motivo, as argumentações dos participantes em relação ao papel da formação inicial foram direcionadas ao fato de que ela não estava conseguindo abarcar o necessário às atuações práticas dos futuros professores, pois, segundo eles, muito tempo do curso era “gasto” com discussões e a problematizações de abordagens e teorias, tidas como “inúteis” já que, devido às condições contextuais das escolas regulares, não poderiam ser utilizadas por eles futuramente. Nesse sentido, os participantes tomaram os estudos teórico-metodológicos como demasiadamente complexos e como algo exaustivamente priorizado, em detrimento de conhecimentos de natureza prática considerados por eles como sendo, talvez mais úteis e adequados às realidades que eles teriam de enfrentar futuramente.

À guisa de conclusão, assevero que os participantes tomaram a formação inicial como a única instância responsável pelos aprendizados e pela preparação para a docência. Entendendo-a dessa forma, eles consideraram que essa preparação falha e não consegue ser completa porque, segundo eles, “falta tempo” para que eles possam se dedicar mais à parte prática da profissão e para que eles possam aprender melhor as questões de ordem procedimental e técnica da sala de aula.

Referências

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p. 3-24. <https://doi.org/10.4324/9781410611840>

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. Linguagem e Ensino. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

KLEIMAN, A.B. O estatuto da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGONIRNI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p. 51-80.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. *Tesol Quartely*, Vol 35(4), 2001. p. 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v.1 p. 185-198.

RAJAGOPALAN, K. Social aspects of Pragmatics. In: BROWN, K (Ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Second Edition, v.11. Oxford: Elsevier, 2006, p. 434-440. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00316-3>

SERRANI, S. Transdisciplinaridade e Discurso em Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada** vol. 16. Campinas, Unicamp, SP, p. 39-46, 1990.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Recebido em 2 de junho de 2020.

Aceito em 15 de abril de 2021.