

Elizabeth Esteves Boecker

Monografia

Rio de Janeiro
2001

Elizabeth Esteves Boecker

A Prática Docente do Professor de Língua Inglesa

Rio de Janeiro
2001

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino
Decano: Maria José Mesquita Cavalheiro de Macedo Wehling
Diretor: Dayse Martins Hora
Chefe de Departamento: Mônica Mandarinó
Professor: Denise Sardinha

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

ELIZABETH ESTEVES BOECKER

Monografia apresentada à Escola de
Educação da UNI RIO para obtenção
do grau de licenciatura plena em
Educação

Professor orientador: Anakeila Stauffer

Rio de Janeiro
2001

BOECKER, Elizabeth Esteves. **A Prática Docente do Professor de Língua Inglesa**. 2001. 40 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia)– Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

B633 Boecker, Elizabeth Esteves.
A Prática docente do Professor de Língua
Inglesa. – 2001.
40 f.

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia)
–Escola de Educação, Universidade do Rio de Ja-
neiro, 2001.

1. Língua Inglesa - estudo e ensino. 2.
Prática Docente. I. Título.

CDD - 372.6521044
CDU - 371.133:372.811.111

Este trabalho é dedicado à todos aqueles que,
direta ou indiretamente,
tornaram possível a sua realização.

Agradeço às professoras Anakeila Stauffer- por ter estado ao meu lado, orientando-me desde o primeiro momento, quando esta monografia nada mais era do que uma idéia - e Mônica Mandarinó - cujo convite para leitura da mesma foi prontamente aceito. Agradeço também ao meu namorado Eduardo Mallmann por ter sido absolutamente paciente e compreensivo nos momentos em que mais precisei.

Resumo

A opção pelo tema Prática Docente do Professor de Língua Inglesa originou-se da necessidade de ampliar as discussões e debates sobre essa formação profissional articulada à prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa, bem como da tentativa de compreender como ocorre tal relação e quais são as suas implicações no processo de aprendizagem.

Um outro ponto que causa preocupação é o rápido processo de proletarização dos docentes em virtude da situação degradante da condição de ensino dos professores e que afeta diretamente as suas atividades de docência.

Assim, este trabalho pretende discutir questões que possam vir a facilitar a compreensão da relação existente entre formação profissional e prática pedagógica.

Sumário

Introdução.....	08
1. A Evolução do Ensino de Língua Estrangeira.....	11
2. Aprendizagem e Ensino de Língua Inglesa.....	18
2.1. Aprendizagem de Língua Inglesa.....	18
2.1.1. Fatores do Desenvolvimento Cognitivo.....	18
2.1.2. Possíveis Prejuízos.....	21
2.2. Ensino de Língua Inglesa.....	23
2.2.1. Existe 'Dom para Línguas'?.....	24
2.2.2. Sendo Assim, o que É um Bom Professor?.....	26
2.2.3. A Língua Inglesa Relegada à Segundo Plano.....	27
3. Formação de Professores.....	29
4. Resignificando o Papel do Professor.....	34
5. Considerações Finais.....	39
Bibliografia.....	40

Introdução

A expressão *aprender inglês* já é tão comum que não tem mais um significado muito claro.

Se *aprender inglês* significa conhecer sua estrutura, saber formar frases interrogativas e negativas sem errar, decorar os verbos irregulares, algum vocabulário, e até transformar frases para a voz passiva, então *aprender inglês* significa armazenar informações e conhecimento a respeito da estrutura gramatical da língua na sua forma escrita predominante.

Se *aprender inglês* significa terminar o livro X do cursinho Y, ou ter um certificado do cursinho Z, então isso significa marchar no compasso de um plano didático predeterminado, memorizando vocabulário, frases e expressões de forma mecânica ou repetitiva em contextos fora da realidade do aluno. O pensamento continua a se estruturar nas formas da língua mãe, e o esforço é todo dirigido a traduzir rapidamente. O aluno dificilmente alcançará espontaneidade na comunicação.

Entretanto, se *aprender inglês* significa falar com naturalidade, sentir-se à vontade na presença de estrangeiros, acompanhar filmes e notícias de emissoras estrangeiras, ter acesso a toda informação disponível na Internet, argumentar, defender seus pontos de vista, comprar e vender em inglês, construir laços de amizade ou namorar em inglês, assim como um ser humano normalmente age em sociedade, conhecer os costumes e as diferenças culturais, notar quando alguém fala com sotaque, então significa desenvolver uma habilidade funcional*.

O professor de inglês, então, deve estar em consonância com a realidade social em que está inserido, sendo capaz de entender as necessidades do seu grupo e mudar. Ele tem que ser capaz de aprender e de se adaptar às novas circunstâncias.

Independente da ação educacional de cada professor, é preciso entender que a atualidade exige maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, é para esse aluno que é dirigido o ensino, e o mesmo precisa ter

* habilidade de utilizar-se do Inglês em situações vivenciadas pelo falante

uma participação maior no seu destino. Não adianta artificializar conteúdos e problemas se estes não fazem parte do ambiente sócio-cultural e da curiosidade do aluno. Apesar das diversas concepções existentes na atualidade, *“o fato é que hoje existe um amplo consenso no meio educacional de que o conhecimento seja algo ‘construído’. Em maior ou menor grau, como um processo individual ou como um processo coletivo, de compartilhamento.”* (TERRAZZAN, 1998, p. 653.)

A construção do conhecimento da língua, assim, também é algo que um grupo de indivíduos compartilha. Nesse sentido, o desenvolvimento e a vida dos indivíduos e das comunidades passa, inevitavelmente, pela capacidade de se comunicar entre si, capacidade esta que determinará a cooperação entre os povos, e, conseqüentemente, a resolução dos problemas que se colocam à construção de um futuro cada vez mais comum. (SANTOS, 1998)

E as línguas, indissociáveis das culturas, constituem um espaço privilegiado para a educação do cidadão. É através das línguas que compreendem-se semelhanças e diferenças e acede-se ao patrimônio cultural.

Nesse sentido, linguagem pode ser entendida como *“a faculdade de que dispõem todos os homens normais dotados de órgãos fonatórios; esta capacidade, geneticamente programada, só se atualiza através do sistema formal que é a língua”* (SAUSSURE, 1975, citado por SIMÕES, 1990, p. 28.). E a língua *“faz a unidade da linguagem”*, como diz Saussure (1975, op. cit.), na medida em que a língua é um instrumento pelo qual aquela faculdade se realiza. Melhor ainda, a língua

“é um tesouro depositado pela prática da fala nos sujeitos que pertencem a uma mesma comunidade, um sistema gramatical existindo virtualmente em cada cérebro, ou mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos; porque a língua não é completa em nenhum, só existe perfeitamente na massa.”
(SAUSSURE, 1975, op. cit.)

De acordo com este lingüista, a língua é, em simultâneo, *“um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos”* (SAUSSURE, 1975, citado por SIMÕES, 1990, p. 29.)

É através da linguagem que a experiência humana se transmite de geração em geração. Assim, a linguagem pode ser um mediador entre a experiência individual e a experiência social da realidade, exercendo um papel ativo no processo do conhecimento. Por um lado, porque a própria aprendizagem da língua constitui uma forma de conhecimento e, por outro, porque a linguagem fornece um instrumento de análise da realidade que, desde logo, exerce influência sobre a organização dos próprios processos perceptivos (SCHAFF, 1969, citado por SIMÕES, 1990). Ou seja, se é fruto da experiência social de uma dada comunidade, num determinado contexto espaço-temporal, a linguagem, uma vez elaborada, torna-se um elemento ativo da organização dos processos perceptivo e cognitivo dos indivíduos.

Sendo assim, deveria ser dada ao educador da língua inglesa uma formação que o fizesse compreender a educação como um todo, em suas dimensões pedagógica, política e social, bem como o fizesse saber agir na escola e em sociedade.

De acordo com Almeida Filho (1999) e Vieira-Abrahão (1999), os professores não deveriam apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. Eles deveriam também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico.

No entanto, a distância entre o saber dos especialistas em educação e a prática dos professores está sendo aumentada pela dicotomia entre educação e transmissão de conteúdo, formação e informação, em especial no que se refere ao ensino de Inglês, relegado, cada vez mais aos cursinhos.

1. A Evolução do Ensino de Língua Estrangeira

O poder do professor sobre sua profissão, segundo Marcolin (1999), sempre foi relativizado: ao mesmo tempo que lhe é dada autonomia para fazer algumas escolhas relativas à forma de conduzir a disciplina em suas turmas, não lhe é permitido avaliar criticamente as medidas educacionais que determinarão seu trabalho pedagógico.

Estas medidas, ainda hoje, como na primeira metade do século, são impostas ao professor, só que agora pelas autoridades acadêmicas e pela própria Educação. A história da evolução dos métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE)* ilustra bem esta situação de desautorização do fazer docente.

Uma das abordagens mais conhecidas na história do ensino formal de LE denomina-se *Gramática-Tradução* (LÜDKE; 1986). Aplicada desde o século XIX ao ensino das línguas clássicas, esta abordagem alcançou o século XX e foi empregada também no ensino das línguas modernas. Calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e que esta é determinada por regras gramaticais, esta abordagem teve sempre como objetivo principal acumular conhecimento a respeito da estruturação gramatical da língua e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir. O professor, dentro desta abordagem, teria o papel de *transmissor do conhecimento*. Sua função seria a de garantir a passagem do conhecimento da língua para o aluno e avaliar a assimilação do mesmo. Este professor, ausente de uma fundamentação teórica adequada, acaba por dificultar uma análise científica da abordagem, assim como também impede uma ação docente crítica e comprometida com a qualidade.

O primeiro grande movimento em oposição ao método tradicional de *Gramática-Tradução* ocorreu por volta dos anos 50, quando o behaviorismo na área da psicologia e o estruturalismo na área da lingüística estavam em voga. Os lingüistas de então passaram a valorizar a língua falada. Sustentavam que o aprendizado de línguas

* a sigla LE passará a ser utilizada para referir-se à Língua Estrangeira

estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se alcançar uma habilidade comunicativa. Assim, a evolução da lingüística estruturalista, com sua proposta de análise de *corpus* da língua oral, aliada à psicologia comportamentalista com sua proposta de um ensino programado e de uma tecnologia educativa que atenderiam aos anseios de um mundo que se tornava cada vez mais tecnicista e complexo, auxiliou na criação de métodos denominados *Audiolingual* ou *Áudio-oral* e *Audiovisual*, baseados em automatismo e atrelados a planos didáticos seqüenciais. Neste método, o ensino de LE equivaleria à formação de hábitos lingüísticos nos alunos, por meio da associação de estímulos e respostas condicionadas através de reforços positivos. Haveria controle total do ensino pelo professor. Foi tal a 'fé' no caráter científico do método que ele proliferou e ainda hoje encontra adeptos. Além disso, tais métodos não dependem de instrutores realmente proficientes na língua estrangeira, sendo de fácil aquisição e manutenção pouco dispendiosa e, por esta razão, bastante populares em cursinhos de inglês no Brasil.

A fundamentação psicológica comportamentalista possuía uma característica de rigidez e controle que dispensava a criatividade e a auto-expressão do aluno, além de não valorizar o aspecto interativo de sua relação com o professor. Tudo isto tornou o trabalho docente uma atividade técnica, quase mecânica e definitivamente acrítica. Na verdade, bastaria um usuário ou falante proficiente de LE para atuar como implementador do método, o qual, portanto, efetivamente conferiu ao professor o papel de instrutor. Como bem diz Giroux:

"(...) os tradicionalistas educacionais geralmente recusam-se a interrogar a natureza política do ensino público. Na verdade, os tradicionalistas fugiram totalmente da questão através da tentativa paradoxal de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas. A expressão mais óbvia desta visão pode ser vista no discurso positivista que definia e ainda define a política e pesquisa educacional predominante, e que tem como preocupações mais importantes o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento

instrumental para a sociedade existente. Na visão de mundo dos tradicionalistas, as escolas são simplesmente locais de instrução. Ignora-se que as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos.” (GIROUX, 1997, p. 19.)

Contrariamente às expectativas dos audiolingualistas - principalmente na Europa - percebeu-se a impossibilidade de transformar alunos em usuários competentes de uma LE apenas através de estímulos, respostas e reforços cientificamente controlados. No máximo, os alunos deste método alcançavam um grande conhecimento da estrutura gramatical e do léxico da língua-alvo, mas não eram competentes para utilizar de modo adequado este conhecimento na comunicação com os falantes nativos da LE (LÜDKE; 1986).

O insucesso impulsionou a mudança, favorecida pelos estudos da sociolingüística, um ramo da lingüística que concebe a língua como sendo um sistema de regras socialmente adquiridas e postas a serviço de propósitos comunicativos em situações de uso reais.

A partir dos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da lingüística e da psicologia educacional. Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já haviam proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

Noam Chomsky, por sua vez, revoluciona a lingüística nos anos 60 afirmando que língua é uma habilidade criativa e não memorizada, e que não são as regras da gramática que determinam o que é certo e errado, mas sim o desempenho de um representante nativo da língua e da cultura que determina o que é aceitável ou inaceitável.

Em 1985, o norte-americano Stephen Krashen estabelece uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas, entre conhecimento

acumulado e habilidade desenvolvida, definindo os conceitos de *Language Learning* e *Language Acquisition**.

O aprendizado de línguas, assim, abrange dois conceitos claramente distintos, porém raramente compreendidos. Um deles é o de adquirir conhecimento através de esforço intelectual e acumular este conhecimento pelo exercício da memória. O outro refere-se ao desenvolvimento da habilidade de interagir com estrangeiros, entendendo e falando sua língua. O primeiro conceito é denominado em Inglês de *Language Learning*, enquanto que o segundo é denominado *Language Acquisition*.

Esta distinção entre *Language Learning* e *Language Acquisition* é uma das hipóteses (e, diga-se, a mais importante) estabelecidas por Stephen Krashen (1988) em sua amplamente aceita e respeitada teoria sobre aprendizado de línguas estrangeiras.

Language Acquisition, portanto, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano. É semelhante ao processo de assimilação da língua mãe pelas crianças; processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada. É reaprender a estruturar o pensamento, desta vez nas formas de uma nova língua. Cada um desenvolve de acordo com seu próprio ritmo; desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela familiarização cultural. É comportamento humano, fruto de convívio, de situações reais de interação em ambientes da cultura estrangeira. A comunicação faz parte do contexto da realidade onde ela ocorre. Ensino e aprendizado são vistos como atividades que ocorrem num plano pessoal-psicológico. Uma abordagem inspirada em *acquisition* valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança.

O conceito de *Language Learning* está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas, assim como é ainda hoje geralmente praticada na escola secundária. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade logico-dedutiva. A forma é mais importante do que a comunicação. Ensino

* Aprendizado da Linguagem e Aquisição da Linguagem

e aprendizado são vistos como atividades num plano técnico-didático, delimitado por conteúdo. Ensina-se o correto e reprime-se o incorreto. É um processo progressivo e cumulativo, de fora para dentro, normalmente atrelado a um plano didático predeterminado que, às vezes, inclui memorização de vocabulário e que oferece ao aluno conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades - conhecimento este que, espera-se, venha a se transformar na habilidade de entender e falar essa língua.

Em *Language Learning*, o professor ensina um conteúdo didático normalmente predeterminado e o aluno adquire conhecimento. Em *Language Acquisition* não há propriamente um professor; há, isto sim, interação humana entre pessoas que representam diferentes línguas e culturas, na qual um funciona como agente facilitador e, através da qual, o outro constrói sua própria habilidade, na direção de seus interesses pessoais ou profissionais. Enquanto os programas de ensino baseados em *Language Learning* oferecem um plano didático, programas de *Language Acquisition* oferecem uma experiência de convívio.

Estabelecida esta distinção, Krashen (1998) sustenta que a única função do conhecimento obtido através de *Language Learning* é a de monitorar a fala. Entretanto, o efeito deste monitoramento sobre a performance da pessoa, depende muito de cada um.

Pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, pouco se beneficiarão de um conhecimento da estrutura da língua e de suas irregularidades. Pelo contrário, no caso de línguas com alto grau de irregularidade (como o inglês), poderão desenvolver um bloqueio que comprometa a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros.

Pessoas que tendem à extroversão, a falar muito, de forma espontânea e impensada, também pouco se beneficiarão de *learning*, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante, está submetida a uma personalidade intempestiva que se manifesta sem maior cautela.

Krashen também sugere que a estrutura gramatical de uma língua pode ser demasiadamente complexa e abstrata para ser transformada em conhecimento através de esforço intelectual. E mesmo que algum conhecimento parcial do funcionamento da

língua seja alcançado, o mesmo não se transforma facilmente em habilidade comunicativa. O que ocorre, na verdade, é uma dependência contrária: regras e exceções só farão sentido quando já tivermos desenvolvido intuitivamente a habilidade de falar.

Com isso, Krashen conclui que o ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos e tecnologia, mas sim, aquele que explora a habilidade do professor em criar situações de comunicação autêntica, voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno, não necessariamente dentro de uma sala de aula. É o ensino que enfatiza o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas e que dissocia as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico.

Esta concepção da língua em uso, permeada pelas intenções dos usuários e pelas normas culturais de seus grupos, contribuiu para a criação de uma abordagem denominada *Comunicativa*.

O grande salto da *Abordagem Comunicativa* foi qualitativo, pois permitiu uma mudança de foco: do ensino para a aprendizagem, ou, em outras palavras, do professor e do método para o aluno, pois o ensino passaria a ser orientado para as futuras necessidades comunicativas deste aluno em contextos reais de uso da LE.

O ensino comunicativo tornou o fazer docente mais complexo, pois atribuiu ao professor uma série de papéis: colaborador, facilitador, incentivador e avaliador do processo de aprendizagem. O professor seria aquele que estabeleceria todas as bases pedagógicas do ensino, a partir das necessidades que o aluno apresentasse para a aprendizagem e posterior uso da LE.

Este breve panorama parece sugerir que as direções no ensino de LE deixaram de ser ditadas por leigos e passaram para as mãos de especialistas. Aparentemente, uma vez assumida uma postura científica, seria mais fácil avaliar a qualidade e os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido, pois um ensino com bases teóricas explícitas e objetivos delineados teria mais chances de ser bem sucedido ou, se necessário, aperfeiçoado.

A evolução do ensino de LE em direção a abordagens mais científicas daria ao professor uma atribuição de pesquisador, uma vez que ele desempenharia o papel de um cientista que põe em prática um experimento em seu laboratório – a sala de aula. Assim, ao estabelecer os objetivos do ensino e da aprendizagem, ao fazer os ensaios práticos com atividades e técnicas pedagógicas, ao avaliar os resultados e ao efetuar as mudanças metodológicas necessárias ao sucesso do experimento, o professor seguiria uma abordagem puramente científica. É isso o que se espera do professor na *Abordagem Comunicativa*.

Na prática, entretanto, ao professor só é dado o papel de receptor dos métodos e de executor dos ensaios, não lhe sendo de fato permitido interferir mais criticamente no processo e reavaliá-lo. Ou seja, um papel meramente técnico e desapropriado do saber. As normas e procedimentos são impostos a partir das autoridades de ensino. Esta situação alimenta uma postura que torna os professores apenas reprodutores de fórmulas, pouco críticos e, normalmente, incapazes de lidar com as dificuldades dos alunos.

Em suma, a passagem de papéis, desde o de transmissor até o de colaborador, se deu apenas na teoria do ensino de LE. Na prática, esta passagem apenas escamoteou um processo gradativo de desautorização do fazer docente, um processo que tem conseqüências graves para a qualidade do ensino.

2. Aprendizagem e Ensino de Língua Inglesa

A linguagem é tida como uma *“atividade simultaneamente cognoscitiva e manifestativa.”* (CARVALHO, 1967, p. 28.) O conhecimento é a função primária da linguagem, quer do ponto de vista do indivíduo, quer do ponto de vista da comunidade, uma vez que para haver comunicação *“é necessário que haja algo a comunicar e, portanto, o ato cognoscitivo em que se forma esse algo comunicável.”* (CARVALHO, 1967, p.35.)

Sendo assim, esse capítulo visa apresentar como ocorrem os processos de aprendizagem e ensino da Língua Inglesa (LI)*, de modo a que o ato da comunicação possa também existir entre indivíduos de diferentes idiomas.

2.1. Aprendizagem de Língua Inglesa

O que a neurolingüística, a psicologia e a lingüística conhecem, e que aceita-se de forma geral, é uma série de hipóteses que procuram explicar a habilidade do ser humano para o aprendizado de línguas (CLAMPITT, s/d). Essas hipóteses são resultado de estudos científicos, que ajudam a explicar não só o desempenho cognitivo do ser humano, como também as diferenças entre crianças e adultos. Inicialmente, deve-se considerar diferentes tipos de fatores que afetam o desenvolvimento cognitivo para, então, entender-se os prejuízos que podem ser causados por um processo de aprendizagem inadequado.

2.1.1. Fatores do Desenvolvimento Cognitivo

Fatores biológicos: os órgãos diretamente envolvidos na habilidade lingüística do ser humano são o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório

* a sigla LI passará a ser utilizada para referir-se à Língua Inglesa

(cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios, dentes). Destes, sem dúvida, o cérebro é o mais importante. Os dois hemisférios cerebrais desempenham diferentes funções. O lado esquerdo é o lado lógico, analítico; enquanto o direito é o lado criativo, artístico, sensível à música, responsável pelas emoções. Sabe-se também que a lateralização do cérebro ocorre a partir da puberdade. Ou seja, no cérebro de uma criança os dois hemisférios estão mais interligados do que no cérebro de um adulto. Possivelmente, a assimilação da língua ocorre via hemisfério direito e é sedimentada no hemisfério esquerdo como habilidade permanente. Portanto, o desempenho superior das crianças estaria relacionado à maior interação entre os dois hemisférios cerebrais.

Uma maior flexibilidade muscular do aparelho articulatório de sons das crianças também pode ajudar a explicar o fenômeno da marcante superioridade infantil no processo de assimilação de línguas, principalmente na parte de pronúncia.

Fatores cognitivos: outra diferença importante entre crianças e adultos, agora quanto à suas habilidades cognitivas, é que o adulto tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos, enquanto que a cognição das crianças depende fundamentalmente de experiências concretas, de percepção direta. Isto explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira bem como de sua própria língua mãe. Explica também a tolerância superior dos adultos quando submetidos à situações artificiais com o propósito de exercitarem línguas estrangeiras.

Stephen Krashen (1988), em sua hipótese, estabelece uma distinção clara entre *Learning* e *Acquisition*, e sustenta enfaticamente a predominância de *Acquisition* sobre *Learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas. Embora Krashen defenda a importância maior de *Acquisition* sobre *Learning* referindo-se a adolescentes e adultos, é lógico que *Acquisition* está mais intimamente ligado aos processos cognitivos do ser humano na infância. Portanto, uma vez que proficiência lingüística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática, através de experiências concretas, fica com mais clareza evidenciada a superioridade das crianças para o aprendizado de línguas.

Fatores afetivos e psicológicos: a hipótese conhecida como *Affective Filter**, também de Stephen Krashen (1988), é outro aspecto importante que influi no aprendizado de línguas. Segundo ele, fatores de ordem psicológico-afetiva podem causar um impacto direto na capacidade de aprendizado. Dependendo de como se dá esse impacto, ele pode favorecer ou prejudicar a aprendizagem. Tais fatores podem ser descritos como:

desmotivação: freqüentemente causada pela ausência de motivo espontâneo ou pela frustração de não se conseguir proficiência através do estudo formal. Aquele que não se identifica com a cultura estrangeira - ou que às vezes até a despreza - estará desmotivado para aprender sua língua. Da mesma forma, experiências anteriores de resultados negativos podem desencorajar o aluno de uma nova tentativa. Já a criança tem um alto grau de curiosidade e sintonia com tudo no ambiente que a rodeia.

perfeccionismo: tendência a preocupar-se excessivamente com a forma e a idéia radicalizada do conceito de certo e errado em se tratando de línguas. A pessoa prefere não arriscar-se a cometer deslizes.

falta de autoconfiança: talvez causada por traumas durante a educação recebida em casa ou na escola e pela radicalização do conceito de certo e errado em se tratando de línguas. A pessoa que tem uma boa imagem de si própria e autoconfiança é mais experimentadora e descobridora.

dependência da eloqüência: a precisão e a elegância no falar são uma conquista alcançada ao longo da vida, fruto de uma carreira acadêmica. Essa habilidade com a língua mãe representa segurança e poder, dos quais é difícil abster-se. Isso torna a tarefa de começar de novo na língua estrangeira, do quase nada, de forma rudimentar, como se faltasse inteligência, extremamente frustrante.

autoconsciência: consciência da própria imagem; capacidade de imaginar o que os outros podem pensar e preocupar-se com isso.

* Filtro Afetivo

ansiedade: causada pela expectativa excessiva de obtenção de resultados, já que a atitude ideal face ao desafio de se assimilar uma língua estrangeira, deve ser a de perseverança e continuidade.

provincianismo: atitude de se fechar naquilo com que se identifica, seu jeito de ser e de falar; de se sentir inseguro fora dele - problema freqüentemente observado em adolescentes.

Tais bloqueios são resultado da vida pregressa do indivíduo, podendo ocorrer, portanto, em adolescentes e adultos. Fica, pois, novamente evidenciado que as crianças, ainda livres de tais bloqueios, devem ter uma capacidade de assimilação superior à dos adultos.

Novamente Krashen (1988), em sua *Comprehensible Input Hypothesis**, sustenta que a assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta à linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento. Ora, é notório o fato de que quando adultos se dirigem às crianças, usam um linguajar próprio, modificado tanto no plano estrutural como no vocabulário, para se aproximar do nível de compreensão da criança. Já no ambiente em que adultos vivem, eles não recebem o mesmo tipo de tratamento. Uma vez que são adultos, seu universo de pensamento e linguagem é mais amplo; ou seja, a linguagem por eles almejada e a eles dirigida tende a ser bastante mais complexa e os assuntos mais abstratos. Desta forma, podemos concluir que até o ambiente de convívio humano das crianças é mais propício ao aprendizado de línguas do que o ambiente dos adultos, uma vez que, às crianças, o linguajar é intencionalmente modificado de modo a haver efetiva comunicação, enquanto que entre adultos não há essa preocupação.

2.1.2. Possíveis Prejuízos

O processo pelo qual brasileiros que estudam Inglês como língua estrangeira muitas vezes passam, e que em linguagem comum se chamaria de 'Inglês aportuguesado', tem características comuns. Através de um estudo comparativo das

* Hipótese da Entrada de Dados Compreensíveis

duas línguas, e através da análise dos erros comumente praticados por falantes nativos de Português, pode-se explicar e prever a interferência da língua mãe sobre o novo idioma.

É o conceito que em lingüística e, mais especificamente, no estudo do aprendizado de línguas, Schütz (2001) chama de *Interlíngua*, estudado em paralelo aos conceitos de *Interferência* e *Fossilização*.

Interlíngua é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ou seja, é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu máximo na língua estrangeira.

Interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário e da estruturação de frases, bem como no planos idiomático e cultural.

Fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes nativos.

A *Interlíngua* se caracteriza pela *Interferência* da língua mãe. Formas da língua mãe aparecem no linguajar usado pelo aluno. Dependendo do modelo de performance a que o aluno estiver exposto, sua *Interlíngua* apresentará um maior ou menor grau de *Interferência* da língua mãe. Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente ao de um nativo, o aluno já estará assimilando desvios que caracterizam a *Interlíngua*, causando uma tendência maior à *Fossilização* dos mesmos, já que o aluno precisa de um ambiente autêntico de língua e cultura estrangeira para uma assimilação mais pura.

Além disso, se a intensidade de exposição for insuficiente, a *Interlíngua* persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à *Fossilização* dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada por *input* autêntico, acabará causando uma

internalização prematura de formas de *Interlíngua*, isto é, a *Fossilização* dos desvios que a caracterizam.

Assim, quanto maior o grau de qualidade e autenticidade do *input* recebido, menor será a *Interferência* e a possibilidade de formação de *Interlíngua*. Ou seja, é importante que o professor tenha domínio equivalente ao da língua mãe.

Quanto mais intensa a exposição à língua estrangeira e quanto mais rápido o processo de assimilação, menor a duração da *Interlíngua* e a possibilidade de *Fossilização* de seus desvios. Em outras palavras, programas intensivos preservam melhor o potencial do aluno, bem como melhor ainda é a imersão total proporcionada pelos programas de inglês no exterior. Além disso, grupos de treinamento em língua estrangeira terão êxito inversamente proporcional ao tamanho do grupo. Quanto maior o grupo, menor a exposição ao modelo correto de performance do professor e maior a exposição à *Interlíngua* dos demais participantes.

Alunos extrovertidos, que buscam um canal de comunicação mesmo sem disporem da habilidade necessária, estarão mais vulneráveis à formação de *Interlíngua* e à *Fossilização* de desvios. A extroversão é uma qualidade positiva para o aprendizado de línguas, uma vez que impulsiona uma maior produção oral da língua estrangeira. No entanto, precisa ser acompanhada de *input* autêntico e intenso.

2.2. Ensino de Língua Inglesa

Os métodos e abordagens de ensino de LI mudaram em consonância com a transformação dos conceitos de homem, de mundo e de língua em momentos diversos. Em boa parte dessas modificações, entretanto, um denominador sempre parece ter sido comum: o insucesso da escola para transformar os alunos em usuários competentes da LI. No máximo, consegue-se que eles aprendam algumas estruturas gramaticais e um vocabulário de uso cotidiano, o que, quando muito, os habilita apenas à leitura de seus próprios livros didáticos.

Ora se põe a culpa no método de ensino, ora no professor, ora no aluno. No primeiro caso, a solução é relativamente simples: adota-se um novo método. No

segundo caso, treina-se o professor. Já no terceiro caso, parece haver poucas esperanças, pois, além do senso comum pregar que nem todos nascem com 'dom para línguas', há que se levar em conta que não é raro os alunos serem erroneamente diagnosticados como portadores de disfunções e problemas que dificultam, quando não inviabilizam, o aprendizado escolar de modo geral.

2.2.1. Existe 'Dom para Línguas'?

É notório e surpreendente o contraste entre a facilidade com que algumas pessoas aprendem línguas estrangeiras e a quase impossibilidade com que outras se defrontam. Maior ou menor ritmo de assimilação da língua estrangeira pode depender de inúmeros fatores, mas nunca de um 'dom'. Dentre os principais fatores que influenciam o aprendizado de línguas, determinando as diferenças da aprendizagem, destacam-se:

Idade: um dos fatores mais notórios é a idade. Por razões de ordem biológica e psicológica, quanto mais cedo, melhor. A assimilação das crianças é mais rápida e seu máximo, mais alto (como já visto anteriormente).

Formação lingüística: outro fator importante é a formação lingüística da pessoa, isto é, o grau de semelhança que a língua mãe do aluno tem com a língua alvo. A semelhança lingüística normalmente vem acompanhada da semelhança cultural.

Versatilidade lingüística: às vezes a língua alvo é a terceira língua do aluno. Este é outro fator de decisiva importância. Os monolíngües demonstram uma forte dependência das formas da língua mãe para estruturar seu pensamento, ao passo que os bilingües demonstram maior versatilidade mental. O indivíduo que já passou pela experiência de buscar e descobrir novas formas de expressar o pensamento que não as da língua mãe, com mais facilidade consegue repetir esta façanha. Esta maior versatilidade lingüística é, normalmente, acompanhada de uma maior versatilidade cultural, o que facilita a identificação com a cultura alvo.

Características psicológicas: fatores de ordem psicológico-afetiva podem causar um impacto direto na capacidade de aprendizado, influenciando tanto positivamente

como negativamente. Pessoas introvertidas e perfeccionistas, por exemplo, normalmente encontram mais dificuldade (também como já visto).

Desinibição: habilidade na improvisação, tolerância consigo próprio, curiosidade e perseverança são características positivas.

Acuidade auditiva: sendo o aprendizado da LI um fenômeno essencialmente oral, não só a percepção como também a articulação de sons dependem diretamente da capacidade auditiva, uma vez que o ouvido funciona como monitor da articulação.

Disponibilidade mental: o grau de disponibilidade mental da pessoa para com a língua estrangeira é inversamente proporcional ao número e ao peso das preocupações de ordem familiar, profissional e financeira com que a pessoa vive. E quanto menor a disponibilidade mental, menor o ritmo de assimilação.

Motivação: pode tornar-se uma força propulsora de importância decisiva. O fato da pessoa se identificar com a cultura estrangeira, e o conseqüente desejo de imitar, de pensar e falar igual é um importante fator. A desmotivação, por outro lado, é freqüentemente causada pela ausência de um motivo espontâneo ou pela frustração de não se conseguir proficiência através do estudo formal. Este é um problema freqüentemente observado em salas de aula que enfatizam *Language Learning* em vez de *Language Acquisition*.

Independência: o pleno desenvolvimento da competência na língua estrangeira ocorre quando o aluno, além de ser movido por um interesse ou necessidade pessoal, assume o controle de seu próprio destino neste processo, adquire consciência de suas habilidades e de suas limitações, e desenvolve uma estratégia que consegue tirar vantagem de suas habilidades e compensar suas limitações. Portanto, independência em relação a professores e programas é, no plano psicológico, um elemento fundamental.

Tempo de dedicação e grau de envolvimento: logicamente, quanto mais tempo for dedicado ao contato com a língua estrangeira, maior será o grau de assimilação. Não só o tempo de contato, mas também o grau de envolvimento afetivo e psicológico por ocasião do contato, terá influência decisiva. Se o contato for com texto escrito, quanto maior for o interesse do aluno pelo assunto, maior será a sua assimilação. Se o contato for com a língua falada, quanto maior o envolvimento afetivo

com o interlocutor, ou quanto maior o grau de interesse ou importância da conversa, melhor será a assimilação.

Assim, programas de ensino de línguas serão menos eficazes ao predeterminarem o mesmo ritmo para todos. Deveriam, de fato, levar em consideração as diferenças individuais, permitindo que cada um construísse seu desenvolvimento de acordo com seu talento, motivação e disponibilidade. Ou seja, deveriam saber explorar o talento dos mais rápidos, bem como respeitar o ritmo de assimilação daqueles que precisam de mais tempo. Do contrário, é voltar no tempo, chegando ao 'mestre' que almejava aflorar em seus 'aprendizes' o 'dom' para a alquimia.

2.2.2. Sendo Assim, O que É um Bom Professor?

Falar em aprender inglês, na maioria das vezes, é referir-se ao desenvolvimento de uma habilidade funcional em inglês; não necessariamente adquirir conhecimento sobre sua estrutura gramatical ou frases-modelo decoradas. Portanto, falar de professor de inglês, na verdade, é referir-se a uma pessoa que, consciente do que o aprendiz necessita, saiba ser agente desta língua e desta cultura que ele deseja assimilar. São três os aspectos que definem a qualificação de um professor:

Competência na língua e na cultura: um bom professor de LE não precisa ser um nativo. Se for, melhor, mas não precisa ser. A primeira e fundamental condição é que fale muito bem o idioma, com fluência e naturalidade, e que tenha plena familiaridade com a cultura estrangeira. Pronúncia, ritmo e entonação corretos, bem como propriedade idiomática, são fundamentais para não transferir *Interferências* ao aluno. Infelizmente, fica difícil para quem ainda não fala inglês distinguir nos outros uma boa pronúncia de uma pronúncia distorcida pela *Interferência* da língua mãe.

Características de personalidade: o bom professor é aquele que desempenha um papel de facilitador, colocando-se num plano de igualdade e não de superioridade. É aquele que explora o plano afetivo e empatiza com o aluno. O bom professor é aquele que, ao perceber a realidade pela ótica do aluno, identifica, analisa e explica diferenças culturais. É aquele que se solidariza e se projeta dentro do aluno; que, em vez de livros e fitas, explora os pensamentos do aluno, seus interesses, seus

valores e suas verdades, mesmo os mais íntimos, e ajuda o aluno a traduzi-los em linguagem correta. É aquele que apresenta a língua na sua finalidade prática, servindo ao aluno, e não levando o aluno a dobrar-se às regras e irregularidades da língua.

Qualificação acadêmica: É indispensável que o professor tenha clara consciência dos conceitos de *Language Learning* e *Language Acquisition*. É necessário também que tenha conhecimentos de psicologia educacional, lingüística comparada, diferentes métodos de ensino de línguas, fonologia e alguma experiência.

2.2.3. Língua Inglesa Relegada à Segundo Plano

Esta combinação de fatores – senso comum, técnicas educacionais, expectativas frustradas e diagnósticos incapacitantes – contribui para tornar a área de LI apenas mais um elo no caos da educação escolar. Uma vez que a aquisição da LI não costuma ser considerada tão essencial – pelo menos se comparada à alfabetização e ao desenvolvimento do raciocínio matemático – a solução mais fácil é relegar o ensino de LI a um segundo plano – o cursinho, extra-classe e de livre escolha do aluno.

Os alunos têm, muitas vezes, dificuldades em relacionar o conhecimento adquirido nas aulas de Inglês com os fenômenos que estão diretamente ligados a eles na prática do seu dia-a-dia. Como, então, tornar o ensino de Inglês mais interessante, participativo e motivador para os alunos?

Tal preocupação surge da postura da grande maioria dos profissionais da área, postura esta desestimulada e até desestimuladora, resistente ao novo e alheia às mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, do conhecimento e da tecnologia.

O baixo índice de envolvimento dos alunos nas aulas de Inglês se dá em virtude do professor não conseguir relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula ao cotidiano real do aluno. As aulas não são próximas aos alunos, à realidade por eles vivida. Há uma preocupação em demonstrar a importância do Inglês no dia-a-dia do aluno. No entanto, não há a mesma preocupação com a efetiva construção social dessa idéia, em interação com o seu meio sócio-cultural.

O ensino da LI parece estar alicerçado em aspectos puramente acadêmicos, ou seja, bem distantes da realidade que cerca os alunos. A educação em Inglês demonstra privilegiar um ensino que pouco contribui para a formação do indivíduo enquanto cidadão; e, dentre os fatores que contribuem para esta postura, está a formação deficiente de professores. *“Essa situação faz com que os professores se escravizem às propostas de ensino (...) que nada têm a ver com a sua realidade e a de seus alunos.”* (PEREIRA; 1998, p. 351.)

Pensar em um ensino de Inglês puramente acadêmico, que não leve em consideração as necessidades e a realidade dos alunos, bem como seu interesse e sua curiosidade, não é pensar em ensinar Inglês. Ensinar é algo muito mais profundo que a simples transmissão de informações pré-determinadas; é, antes de qualquer coisa, criar condições para que a criança seja, e continue sendo, uma pessoa consciente (SCHÜTZ, 2001).

As aulas de Inglês deveriam ser renovadas, no sentido de tornarem-se mais atrativas aos alunos, para que eles entendam a atualidade e a necessidade do estudo de Inglês no seu cotidiano. Como alega Schütz (2001), deve-se buscar incentivar as habilidades e qualidades dos alunos, a fim de torná-los críticos e participativos. Utilizar novos métodos e concepções, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e/ou trabalhar com a sua realidade sócio-cultural não significa, no entanto, abandonar o estudo ‘científico’ do Inglês por uma ciência empírica; muito pelo contrário, é levar o estudo ‘científico’ às condições e realidades dos nossos alunos.

3. Formação de Professores

A educação do indivíduo está relacionada à sociedade e, por sua vez, a vida em sociedade está à uma educação adequada aos indivíduos que dela fazem parte. Ambos os problemas são, em verdade, um só, pois a sociedade consiste na união dos indivíduos, e esta união apenas vive na consciência de seus membros.

Toda educação é, assim, por um lado, social e, por outro, individual. É uma abstração a pura consideração individual da educação: a social compreende a individual. E, se os homens são capazes de lidar uns com os outros e de encontrar o seu caminho na vida social é porque a natureza lhes proporcionou a capacidade de compreender.

Entretanto, muitos dos seus insucessos devem-se ao uso imperfeito dessa capacidade. Para quem deseja influenciar o desenvolvimento alheio, este problema desdobra-se em dois, pois precisa compreender o comportamento do outro no momento da ação, o que não seria possível se não compreendesse, também, o modo pelo qual o outro compreende a situação.

Sendo assim, não há como negar que educar é um ato extremamente complexo e delicado, uma vez que é nele que a opinião e os conceitos estão sendo construídos. E o ideal é que esta construção seja feita pelo próprio indivíduo, e nunca formada ou imposta por alguém. Daí a delicadeza do papel do educador.

O papel do educador é fazer com que o educando construa sua própria opinião, seus próprios conceitos, sem interferir nesse processo. Mas, para isso, ele também não deve abster-se de sua própria opinião. O educando pode ter conhecimento do que pensa seu educador, sem que, para isso, haja interferência ou indução de seu raciocínio.

Sendo o ato de educar tão complexo, a educação do educador torna-se ainda mais complexa. Esta deve ser extremamente cautelosa, com fortes bases teóricas que possam ser levadas e postas em prática. Grandes conhecimentos teóricos

são de pouco valor se nunca são praticados, assim como também não tem valor a atividade prática se esta é apenas indutiva.

O professor deveria trabalhar como intelectual em benefício de uma visão emancipatória. No entanto, os programas de formação do professor raramente o estimulam a agir assim. Para contornar os problemas e conseguir atingir os objetivos propostos, o educador deve utilizar-se de muita 'boa vontade', criatividade, espírito crítico, bom senso e algumas 'pitadas' de idealismo. Cada situação de ensino requer uma análise específica, de modo a definir os caminhos a serem tomados para alcançar os nossos objetivos de ensino.

O que se percebe é que a prática do professor é permeada por sua vivência pessoal, por aquilo pelo qual já passou, por sua própria formação. Muitas vezes, por mais que o professor tenha um belo discurso e saiba 'recitar' muito bem tudo o que ouve há tempos, repete em sala de aula a prática por ele vivenciada quando aluno. O professor pode ter, muitas vezes, um discurso transformador, mas uma prática tradicional, mantenedora do sistema. Assim, os professores acabam por ignorar seu papel na formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e críticos.

Bizzo & Kawasaki (1999) chamam a atenção para que o conhecimento trazido pelas crianças para a escola não seja confundido com o conhecimento estabelecido pela própria escola e reforçam que não se pode cometer dois erros iguais, *"desprezar o conhecimento que o aluno traz ou, ao contrário, supervalorizá-lo a ponto de transformá-lo em meta máxima a ser atingida."* (BIZZO & KAWASAKI, 1999, p. 28) Não se pode transformar essas idéias, trazidas pelos alunos, em verdades científicas, mas é preciso saber aproveitá-las melhor e utilizá-las exaustivamente:

"Reconhecer as idéias dos alunos previamente aos episódios de ensino pode ser tomado como um elemento desencadeador da aprendizagem. Deste ponto de vista, fazer aflorar o conhecimento do aluno não seria apenas uma forma de despertar seu interesse pelo assunto, mas mobilizá-lo para a mudança." (BIZZO & KAWASAKI, 1999, p. 31)

No entanto, há muito que os conteúdos e suas respectivas ações (tidas como educativas) não estão voltadas para os interesses e necessidades daqueles a que são destinados, mas sim reforçam a inferioridade, a dependência e a submissão, legitimando a escola a serviço da sociedade dominante.

É preciso modificar a nossa prática e estabelecer uma nova prática pedagógica que valorize o aluno e respeite o seu cotidiano. Dessa forma, teremos um ensino atualizado, envolvente e participativo.

Para tanto, o professor deve buscar a *prática reflexiva* e o *ensino reflexivo*, refletindo sobre a sua prática pedagógica e sobre os conteúdos programáticos. Este tipo de postura exige, assim, um professor disposto a discutir a sua ação docente e os conteúdos ensinados, reavaliando cotidianamente a prática pedagógica. Para essa mudança de postura é preciso que o professor possa planejar as suas atividades, uma vez que *“qualquer atividade relativa ao ensino precisa estar necessariamente referenciada à metas razoavelmente explícitas e passíveis de avaliação.”* (TERRAZZAN, 1998, p. 655.)

Entretanto, a maioria dos professores não quer realizar atividades práticas com os seus alunos por simplesmente confundir participação e envolvimento ativo com ‘bagunça’. Esta concepção errônea de alguns professores só contribui para aumentar o fosso existente entre o professor, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Ao aluno resta apenas reagir e, muitas vezes, da forma mais eloqüente - com agressividade (FERNANDEZ; 1992). Se fosse naturalmente direcionada, a agressividade presente nas pulsões dos alunos se dirigiria aos objetos cognoscivos, favorecendo sua apreensão. No contexto escolar como o descrevemos, entretanto, esta agressividade natural é distorcida e dirigida à figura do professor que, via de regra, não consegue compreender seu valor simbólico de reação ao ambiente repressivo da escola e acaba por compreendê-la no nível imaginário da agressão pessoal. Não raro, esta agressividade mal investida se converte em violência real.

Isso acaba por criar um contexto que, longe de propor soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas pelos alunos, apenas serve como referendo para justificar o fracasso escolar. Assim, o aluno diagnosticado como ‘deficiente’ acaba recebendo do professor menor expectativa de sucesso, o que apenas o exclui mais

profundamente da possibilidade de superar as dificuldades do processo de aprendizagem em um contexto escolar que já lhe é hostil.

O que todo professor sonha é com um aluno 'ideal', que não crie problemas, saiba de 'tudo', ajude ao professor, etc. No entanto, não há como ter essa perspectiva, uma vez que, justamente por estar inserido em seu meio, ou seja, ser um sujeito social, esse aluno não existe. É preciso que o professor, assim, conheça e respeite a diversidade de seus alunos, afastando-se de programas curriculares fechados e homogêneos.

O ensino deve estar alicerçado em dois pontos básicos:

1. dar condições, criar situações, oferecer oportunidades para o aluno desenvolver-se e ampliar suas capacidades de produzir o conhecimento;
2. eliminar as práticas de repressão e obrigatoriedade, onde o aluno é levado a 'aprender' sem saber o porquê e qual a utilidade para o seu cotidiano.

O ensino praticado em sala-de-aula deve também privilegiar o conhecimento das novas tecnologias, que diariamente participam ou que intervêm nas vidas dos alunos, dos seus pais, da sociedade e da própria escola. Mas isso não significa que se deve buscar um ensino com conhecimento simplesmente tecnológico ou utilitarista, que ensine o aluno a utilizar as novas tecnologias, e sim, que ele esteja minimamente preparado para conhecer e entender os avanços científicos e tecnológicos capazes de modificar a sua própria vida e mentalidade. O professor desempenha um importante papel no processo de aprendizagem do conhecimento da sociedade.

“Um professor consciente e crítico é capaz de compreender a influência da tecnologia no mundo moderno e é capaz de colocá-la a serviço da educação e da formação de seus alunos, articulando as diversas dimensões de sua prática docente, no papel de um agente de mudança. (...) Os professores precisam fazer uso efetivo das várias tecnologias, de modo a oferecerem aos alunos as experiências educacionais que serão exigidas na próxima década, preparando-os para seu papel na sociedade moderna.” (MERCADO, 1999, p. 88-89)

Do contrário, novo profissional formado tornaria-se, então, 'máquina', pois apenas repetiria mecanicamente o que lhe foi passado. E o mais grave disso tudo é que, nesse caso, o educando poderia ficar sem um espelho, pois o educador do educador, raiz de todo esse processo, não teria exemplos práticos a dar. O educador oriundo desse processo, então, repetirá as mesmas atitudes de seu educador, e o educando acabará sofrendo todas as conseqüências. O educador, cada vez mais, está tornando-se professor.

4. Resignificando o Papel do Professor

Freqüentemente ouvimos professores afirmarem que possuem um planejamento prévio e que precisam, obrigatoriamente, segui-lo. Em qualquer atividade de ensino, segundo Terrazzan (1998), o planejamento é vital e funciona como um guia dinâmico das atividades e perspectivas que o professor pretende alcançar, mas nunca como uma algema que prende professores e alunos às situações estabelecidas previamente pelo professor.

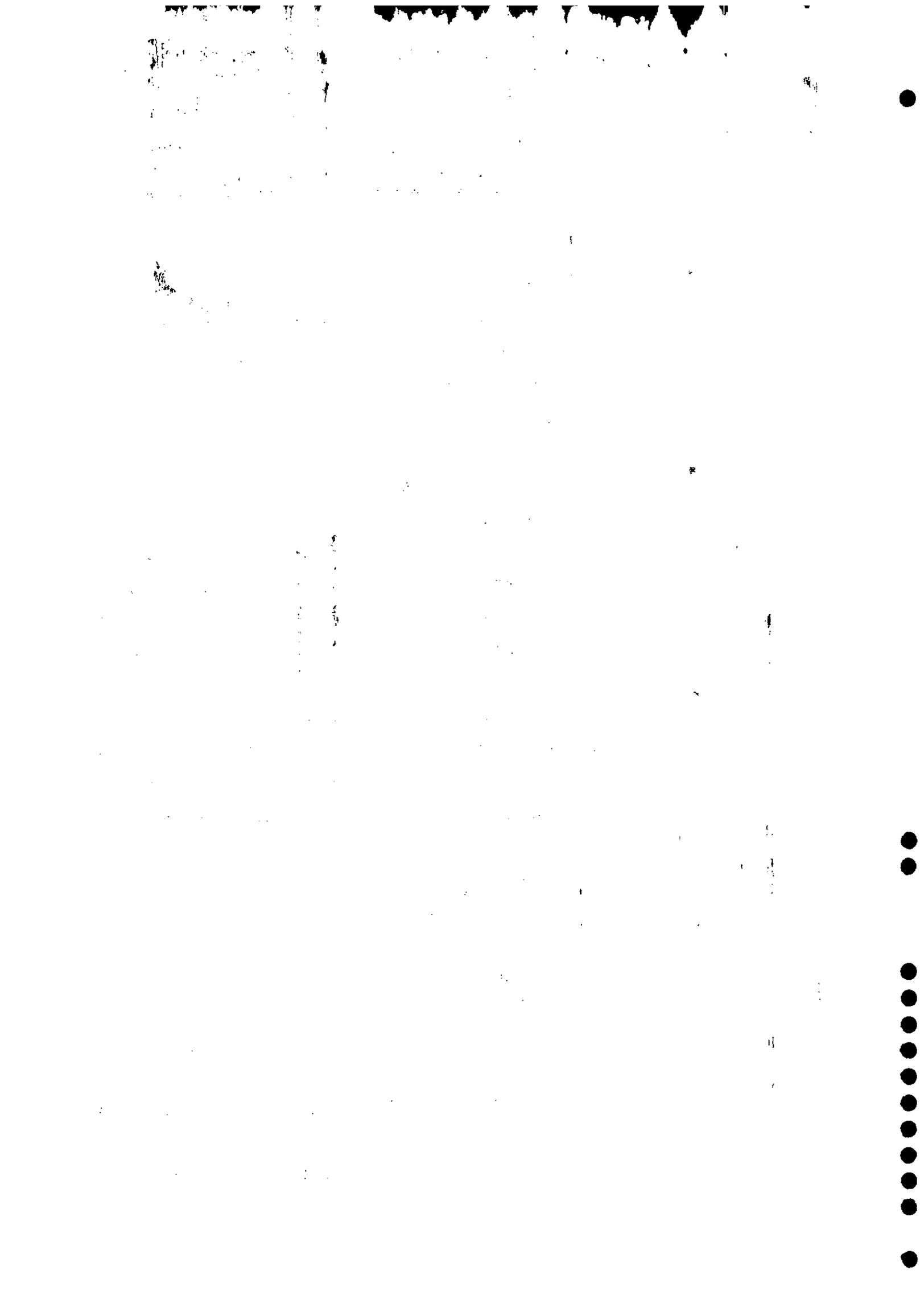
O planejamento das ações, dos conteúdos e das metas é fundamental para o professor pois, mesmo sendo um objeto de seu uso cotidiano, *“orienta suas práticas do dia-a-dia na escola e permite identificar as dificuldades no enfrentamento de questões didáticas”*, servindo *“para auxiliar os professores a superarem tais dificuldades.”* (TERRAZZAN, 1998, p. 656.)

A reflexão deve ser um instrumento que ajude a desenvolver o pensamento e a ação do professor. É com esta ação reflexiva que *“os professores aprendem a analisar e interpretar sua própria atividade, descobrindo suas próprias teorias sobre ensinar e aprender que subjazem à sua prática docente”* (KULLOK, 1997, p. 16).

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração na prática de ensino do professor é que ele deve ser capaz de incentivar o aluno a buscar novas informações que contribuam para a formação dos seus conceitos, aprofundando aqueles trabalhados pelo professor em sala-de-aula.

Isso porque o aluno vive em uma sociedade onde a profusão de informações é cada vez mais dinâmica, informações estas que podem e devem ser utilizadas pelos alunos. Ao orientar os alunos sobre onde obter tais informações e como lidar com elas, o professor está estimulando a capacidade investigativa dos alunos.

“O indivíduo precisa saber da existência de determinadas informações e onde se localizam, para que, no momento adequado, as acesse. (...) O professor precisa



saber orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratar e como utilizar essa informação obtida.” (MERCADO, 1999, p. 42)

O professor não pode ficar restrito ao uso do livro didático que, apesar de ter sua importância, tende a limitá-lo a certos conceitos. É preciso que ele tenha a preocupação de atualizar constantemente os conteúdos de suas aulas e trabalhar com assuntos que estão circulantes nos comentários e conversas entre os estudantes. Uma forma interessante de realizar esse trabalho é aproveitar jornais e revistas, mesmo os não especializados na área, durante as aulas, tratando de assuntos que foram divulgados e possuem vínculos com os conteúdos a serem trabalhados.

Situação idêntica é o trabalho realizado com os programas de televisão que sempre trazem à tona questões referentes ao avanço tecnológico e científico e que devem ser utilizados pelo professor. Dessa forma, os alunos são estimulados a realizar pesquisas, formular conceitos e discutir a partir de realidades concretas conhecidas e até mesmo vivenciadas por eles.

Estamos diante de um processo de resistência às mudanças. Resistência essa que perpassa por uma dimensão individual e uma social. Resistência, aqui, como mostra Ribeiro (2000), é a ambigüidade e o conflito daqueles que, mesmo percebendo sua posição, não respondem adequadamente à realidade, insistindo na manutenção do seu modo de agir.

Assim há, por exemplo e ainda segundo ele, a professora que acabou de ser capacitada mas que, na sua prática, não consegue abrir mão de certos hábitos e perspectivas que vão de encontro à sua respectiva orientação. Tal professora tem, por vezes, clareza de suas dificuldades, mas não consegue superá-las. A mudança exige dela um arriscar-se, um colocar-se numa posição nunca antes vivida. Ela não consegue assumir, na prática, essa nova perspectiva aprendida na capacitação, mesmo que racionalmente a queira.

Propor e desenvolver uma educação de base progressista implica assumir e viver novos paradigmas, ou seja, assumir visões de homem e mundo diferentes, uma maneira nova de organizar o pensamento e nortear a conduta diante da vida. Educação

de base progressista é o modo de atuar e se relacionar no universo educacional com maior flexibilidade diante das situações, criticidade perante às questões do mundo, de igual para igual com as pessoas, numa perspectiva mediadora de construção de saberes.

Torna-se importante entender, então, o conceito de mediação. O professor enquanto mediador é aquele que interage com o aluno. É aquele que instiga, que promove, que se assume como diferente na relação, que se coloca no mesmo plano que o aluno, sem perder de vista sua especificidade de professor. Mas é também aquele que, em última instância, está interessado em um aluno que possa crescer de um modo autônomo e crítico. Desta forma, o professor que tem sempre respostas prontas e acabadas para seus alunos não permite o desenvolvimento das suas competências, habilidades autônomas e críticas. O professor obsessivo por 'amarrar' todas as questões de sala de aula termina 'amarrando' seus alunos. É importante que o professor saiba trazer sua perspectiva de professor, de leitor maduro, de observador atento, mas isso não quer dizer frustrar a capacidade criativa de seus alunos. Mas para assumir uma postura de 'não amarras' é necessário que o professor saiba esperar, tenha firmeza e crença na capacidade de seus alunos.

Isto requer uma mudança radical, ou seja, uma mudança que não se restrinja apenas à razão, ao intelecto. Mas uma mudança que atinja também o corpo, no âmbito do vivido, dos sentidos, uma mudança que se faça presente no cotidiano das ações das pessoas.

Mas, para tanto, faz-se necessário que os modelos e propostas de formação de professores assumam esta dimensão da formação da pessoa do professor. É necessário que o professor efetue sua transformação pessoal na medida que incorpora os paradigmas implícitos na proposta progressista da educação.

Desta forma, os professores oriundos desta perspectiva poderão ter mais condições de atuar de modo condizente em termos de discurso e prática. Por sua vez, poderão contribuir de maneira eficiente e eficaz para uma formação e um processo de ensino-aprendizagem voltado para formação do aluno cidadão.

A mudança na educação, nesse sentido, passa por sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta principalmente entre professores e

alunos, mas incluindo também administradores, funcionários, a comunidade e, em especial, os pais. Só é interessante ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. A possibilidade de aprendizado profundo só existe dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias ou de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo, já que os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos; mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.

Um outro aspecto que serve de orientação para que se entenda o grau de necessidade de mudança na personalidade do professor é o que diz respeito às questões de liberdade e autoritarismo na sala de aula. O professor que não se disponibiliza nem investe numa tomada de consciência de suas relações de poder muito provavelmente encontrará graves problemas na relação com seus alunos. Primeiro, porque culturalmente herdamos uma tradição de relações autoritárias (e não só em sala de aula) e, segundo, porque o processo de construção de relações não autoritárias exige muito mais investimento do professor. Muitos professores confundem a proposta de liberdade com a ausência de limites em sala de aula e, então, dizem que a educação pautada nessa proposta não funciona, que os alunos ficam 'impossíveis' e o professor perde o comando de classe (como um general se referindo aos seus subalternos no quartel!). Na verdade, a proposta pautada numa relação de liberdade entre professor e aluno passa pela noção de limites.

Cada um de nós - professores e/ou pais - colabora com um pequeno espaço na construção do conhecimento de cada aluno. Ele vai organizando continuamente seus valores, idéias e atitudes, a partir de alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação e a integração pessoal.

É importante que tanto educadores quanto pais tenham um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Que sejam pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica. Enfim, que sejam capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação.

Só é possível ensinar até onde foi possível aprender. E se há tantas dificuldades em ensinar, entre outras coisas, é porque pouco foi aprendido até agora. Se fosse admitida a ignorância quase total sobre tudo - tanto dos docentes como dos alunos - haveria maior abertura para o novo, para o aprender. Mas ao pensar que sabe-se muito, limita-se o foco, repetem-se fórmulas, avança-se devagar.

Muito é sabido, mas não o principal. Há conhecimentos pontuais, mas falta, entretanto, o referencial maior, o que dá sentido ao viver. Por que e para que há a aprendizagem? Quando os objetivos são puramente utilitaristas - como conseguir um diploma, um emprego, ganhar dinheiro - isso concentra esforços, mas estreita o raio de visão, de percepção.

Ao aceitar-se isso profundamente e com confiança, torna-se possível começar a procurar com menos ansiedade, a trocar pequenas descobertas, a prestar maior atenção a tudo, a não acreditar em verdades dogmáticas, simplistas. Percebe-se que a realidade é muito mais complexa do que as explicações científicas.

Ensinar não é só falar, mas comunicar-se com credibilidade. É falar de algo conhecido intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe.

Com ou sem tecnologias avançadas pode-se vivenciar processos participativos de compartilhamento do ensinar e do aprender, através da comunicação mais aberta e confiante e da motivação constante, num processo dinâmico e amplo.

A melhoria no ensino dar-se-á a partir de uma atitude inquieta, humilde e confiante com a vida, com os outros e conosco, tentando sempre aprender, comunicar e praticar em todos os momentos. Isso gerará muita credibilidade, uma das condições fundamentais para que o ensino aconteça. Inspirado em credibilidade, o ensino flui de forma mais fácil e abrangente. A credibilidade depende de continuar mantendo a atitude honesta e autêntica de investigação e de comunicação, algo não muito fácil numa sociedade ansiosa por novidades e onde há formas de comunicação dominadas mais pelo marketing do que pela autenticidade.

5. Considerações Finais

É este o momento de permitir que professor de LI resgate a sua autoridade, perdida no curso da história pela influência de fatores diversos e substituída por uma postura de passividade acrítica. O cuidado que se deve ter, portanto, é de não deixar que o fazer docente se submeta aos fazeres de outros profissionais atualmente envolvidos direta ou indiretamente com o contexto escolar.

Deve-se ressaltar a necessidade de permitir o surgimento de um pensamento e de uma prática que dêem conta de uma contínua análise sistêmica do processo educativo. Uma análise que leve em consideração a proposta educacional da instituição, a formação do professor, a relação professor-aluno e o comprometimento deste professor com seu processo de auto-avaliação e aprendizado contínuos.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise e Mudança nos Currículos de Formação de Professores de Línguas. São Paulo: Unicamp, 1994.

BIZZO, N. & KAWASAKI, C. S. Este Artigo não Contém Colesterol. Revista de Educação, Porto Alegre, v.1, nº 1, p. 25-34, 1999.

CARVALHO, J. H. Teoria da Linguagem. Coimbra: Atlântida Editora, 1967. (Tomo I).

CLAMPITT, S. Age and the Acquisition Process. Inter American University of Puerto Rico, mar 2001. disponível em <<http://ponce.inter.edu/proyecto/in/huma/age.html>>. acesso em 07 mai 2001.

FERNANDEZ, A. Agressividade. Palestra proferida durante a II Jornada de Estudos Pedagógicos, Porto Alegre, mar 1992.

GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International, 1988.

KULLOK, M. G. B. Professor-Educador: que Profissional é Esse?. Educação: Revista do Centro de Educação, Maceió, v. 5, nº 5, p. 9-20, 1997.

LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOLIN, N. O Orgulho Está de Volta. Revista Época, Rio de Janeiro, ano I, nº 37, p. 58-63, fev 1999.

MERCADO, L. P. L. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.

PEREIRA, J. E. D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: Velhos Problemas, Novas Questões. in Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo: IX ENDIPE, 1998.

SANTOS, O. Formação de Formadores: Alguns Contributos para uma Reflexão de Fundo em Torno da Didática da formação de professores. Intercompreensão - Revista de Didática das Línguas, nº7, p. 21-29, 1998.

SCHÜTZ, R. English Made in Brazil. mai. 2001. disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. acesso em 29 mai 2001.

SIMÕES, M.D.F.S. Comunicação entre Crianças, Investigação Empírica Percebida de um Estudo Sobre Linguagem e Comunicação. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

TERRAZZAN, E. A. Articulação Entre Formação Inicial e Formação Permanente de Professor: Implementações Possíveis. in Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo: IX ENDIPE, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Repensando o Curso de Letras: Habilitação em Língua Estrangeira. 1999. disponível em <<http://atlas.upcel.tche.br/~alab/le.html>>. acesso em 29 mai 2001.