

OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E SÓCIO-POLÍTICOS REFLETIDOS NAS VÁRIAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE

Cícero Miranda¹
Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as bases filosóficas que dão base às concepções teórico-metodológicas das diversas abordagens de ensino de língua estrangeira. Além disso, busca relacioná-las com as teorias linguísticas, a partir de suas concepções de língua, ensino, papel de professor e de aluno. Por fim, propõe analisar a proposta presente em documentos oficiais de governo e instituições, no que se refere à formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), para, finalmente, esclarecer algumas posturas práticas tomadas por professores em sala de aula e, por último, refletir sobre como esses conceitos, posições filosóficas e posturas metodológicas afetam o ensino e a formação de docentes de E/LE. Assim, poder-se-á revelar as intrínsecas relações de poder e coerção mantidas por instituições de governo para a determinação de parâmetros dentro da formação de professores, na concepção de poder, conforme o discutido por Van Dijk (2008), segundo o qual são estabelecidos mecanismos de controle na sociedade, sobretudo pelo Estado. Igualmente, poderemos constatar que as discussões em torno da efetivação das propostas da abordagem comunicativa de ensino de língua, inserida no Brasil desde a década de 70 encontra, ainda hoje, incongruências entre seus postulados teóricos e sua real aplicação em sala de aula, por professores, conforme argumentam Almeida Filho (2011), Schmitz (2007) e Miranda (2012).

Palavras-chave: abordagens de ensino – formação de professores – ideologia

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de discutir os sistemas filosóficos e sócio-políticos que serviram e servem de base para a composição de propostas de ensino de idiomas, de forma a desvelar, a partir dessas concepções, o transfundo ideológico

¹ Professor Assistente de Língua e Literatura Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. E-mail: ciceroamiranda@gmail.com/ cicero.miranda@ufc.br

presente nas diversas abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE) para, finalmente, relacioná-lo com as políticas governamentais e a uma proposta específica de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Para a consecução desse objetivo, primeiramente, examinaremos em linhas gerais os sistemas filosóficos que afetaram e afetam as concepções das várias abordagens de ensino de idiomas e que, por consequência, modificam o modo de pensar a formação dos professores que atuarão na sua efetivação. Num segundo momento, sintetizaremos as concepções dessas abordagens e, igualmente, como esses entendimentos influenciam a formação de professores de línguas em geral, e em particular de espanhol. Uma vez feitas tais considerações, discutiremos algumas noções evidenciadas em documentos oficiais do Ministério da Educação, órgão máximo do executivo brasileiro responsável pelas ações governamentais na área educação e pela implementação de políticas linguísticas, dentre as quais se incluem a formação docente. Por fim, veremos de que maneiras esses sistemas gerais, abordagens e políticas linguísticas ecoam na formação docente proposta nos Cursos de Letras Espanhol da UFC, nos quais se efetivam a formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Para as exposições iniciais acerca da formação docente de e em língua estrangeira, como já pontuamos, descreveremos sinteticamente os postulados por sistemas filosóficos cujas ideias foram incorporadas às concepções em torno das quais se organizam as abordagens de ensino. Importa dizer que seguimos esse caminho por entendermos que essas visões gerais de educação afetam as tomadas de posição relacionadas à formação dos professores, uma vez que essa, em grande medida, atende à demanda das salas de aula. De tal forma que, as discussões desenvolvidas no meio acadêmico, proferidas no discurso filosófico-educacional, acabam por orientar práticas docentes de nível superior, bem como de políticas linguísticas governamentais que as validam em seus documentos oficiais. Esse é nossa percepção sobre esse assunto, que sugere o percurso proposto neste artigo.

OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E SÓCIO-POLÍTICOS REFLETIDOS NAS VÁRIAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para efetivar a síntese, apoiar-nos-emos nas considerações de Mascia (1999), texto que, aliás, retomaremos em nosso trabalho, por oportuno e aplicável à nossas análises, como se verá mais adiante e em Clark (1987) citado por ela e que descreve os referidos sistemas.

Mascia (1999) conduziu uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que, a partir de um ideário de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados por ela se caracterizariam como um discurso calcado no ideário do progresso, que tem sua origem na filosofia positivista e que, por sua vez, ainda segundo ela, propiciam a manutenção das relações de saber estabelecidas na ideologia educacional.

Desde uma perspectiva de análise de discurso de origem francesa, a autora analisou os discursos considerando-os clivados por ideários de saber e de poder, historicamente localizados e examinou as tensões entre o linguístico e esse momento histórico, de forma a revelar, segundo suas conclusões, um sujeito interpelado e perpassado pela ideologia e por essas relações de poder. Depois de fazermos as descrições dos princípios filosóficos, retomaremos algumas ideias desenvolvidas pelo trabalho da autora.

O primeiro dos sistemas listados é o Humanismo.

Apoiada em Clark (1987), que pontua

[...] que o humanismo é o conhecimento orientado e concebido como a promoção intelectual e cultural de valores [...] caracterizado pelo desejo de promover um amplamente as capacidades intelectuais, tais como a memória e a habilidade analítica, classificar, e reconstruir elementos de conhecimento, de tal forma que essas capacidades possam dar frente aos desafios, normalmente encontrados na vida² (p. 30).

²Tradução nossa do original: [...] which is knowledge-oriented and is concerned with promoting intellectual and cultural values [...] It is characterized by the desire to promote broad intellectual capacities, such as memorization and the ability to analyze, classify, and reconstruct elements of

Mascia (1999) assevera que esse entendimento se aproxima das características do Modelo Tradicional de ensino, centrado na transmissão cultural e que deixou fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas.

Do que se pode deprender das linhas traçadas por Clark (1987), o professor, conforme esse sistema, é o detentor do conhecimento, cuja tarefa consiste em transmiti-lo aos aprendizes sob sua responsabilidade. A visão repercute, notadamente, ainda, nos dias atuais. Muitos docentes percebem-se possuidores dos conhecimentos que devem ser repassados aos seus alunos. A gramática e a tradução ganham força nessa abordagem e o conteúdo a ser ensinado e aprendido é expresso em termos de elementos fonológicos, gramáticos e vocabulares. Os aprendizes precisam entender as regras e aplicá-las, particularmente em textos.

Frente a isso, Mascia (1999), ainda apoiada nas considerações de Clark (1987), avança afirmando que, em contraposição a essa forma de ensinar, apresentou-se, na Alemanha e na França, no final do século XIX, o Reconstrucionismo de base socialmente orientada e concebido como a promoção dos objetivos acordados socialmente³. Dessa visão, aponta a pesquisadora, surge o Método Direto que, com sua base progressista, priorizava o desenvolvimento individual (*Ibid.*, p.121). De acordo com esse entendimento, a educação é um meio de reparação das injustiças de nascimento, trazidas desde a infância. Numa busca pela igualdade, persegue forças compreensivas para a educação escolar, promovendo a ministração de aulas sobre múltiplas habilidades e um currículo comum para todos (CLARK, 1987).

Nessa compreensão, o professor é alguém que orienta mais que instrui. As aptidões do estudante não são o fator determinante do nível de aprendizagem que o aluno pode alcançar, mas precisamente definidas e determinadas como o tempo necessário para a sua aprendizagem individual, de maneira a lhe dar condições ideais ao seu nível. Mascia (1999) chama a atenção para o forte componente behaviorista dessas concepções, que indicam um entendimento natural da aprendizagem em língua materna, aproximada do uso por nativos, e o viés indutivo no ensino de língua estrangeira.

knowledge, so that these capacities can be brought to bear on the various challenges likely to be countered in life.

³ Do original: “society-oriented and is concerned with the promotion of agreed social goals” (*Ibid.*, 1987).

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013

ISSN 2318-0099

Aqui, cabe que paremos para explicar esses dois conceitos, o último deles largamente usado em nosso estudo. Spinassé (2006) nos apresenta sua definição de Língua Materna (doravante LM):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Assim, entende-se a LM como a primeira ou as primeiras línguas adquiridas pela criança, e usada(s) em sua comunidade falante. Cabe destacar, contudo, que essa concepção pode ser rebatida por aqueles que entendem como Língua dois (doravante L2) essa segunda língua em uso, adquirida após a materna. Consideramos, no entanto, a definição de Spinassé (2006) válida, no sentido que a L2 será aquela adquirida pelo falante quando ele muda de comunidade de interação e é obrigado a usa-la no dia-a-dia, na interação e dentro de um processo de socialização. A língua materna, embora sendo no plural, conforme o delineado pela autora, tem sua aquisição concomitante ou paralela, no caso do bilinguismo, cumprindo o mesmo fim comunicacional.

Já o conceito de LE, recorrendo à mesma fonte, diferencia-se do da L2, pois o aprendizado dessa baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. Dessa forma, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com essa. A principal diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação em comunidade, mas, em certas situações de interação, e, a partir disso, não é fundamental para a integração social dentro da comunidade em que o sujeito está inserido, seu uso é esporádico, não perene, enquanto a LM desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006)⁴.

⁴Do original: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, ufrlechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

Feito o parêntese, avancemos para o terceiro e último sistema filosófico: o Progressismo, que afeta a orientação do discurso político educacional (doravante, DPE), discutido por Mascia (1999) e Clark (1987), e cujas bases revisaremos.

O Progressismo caracteriza-se pela visão do indivíduo como um todo e a abordagem educacional que o segue dá ênfase ao desenvolvimento individual, assim na Comunicativa. Segundo essa visão, o professor ocuparia o papel de facilitador.

Resumidamente, as concepções de professor nos três sistemas são: instrutor, no Humanismo Clássico; modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo e facilitador, no Progressismo (MASCIA, 1999, p. 120).

Embora pareçam dissociados entre si, esses sistemas se contrapuseram no percurso histórico e, por isso, incluem o outro em sua configuração. Tal é o entendimento, que corroboramos, com Janeira (1972), ao discutir o conceito de ruptura e corte epistemológico, e assevera que

[...] ruptura epistemológica é aquilo que determina o nascimento de uma nova ciência [...] corte epistemológico é aquilo que gera uma evolução ou evoluções decisivas na mesma [...] a ruptura e o corte distinguem-se um do outro pelo seu grau de globalidade –, **a reflexão que se segue imediatamente pode englobar, sem deturpar as diferenças, os seus aspectos comuns**⁵ (JANEIRA, 1972, p. 631).

O proposto faz todo sentido. Tanto que, em seu trabalho, Mascia (1999) promove uma profunda análise crítica do ideário progressista, concluindo que, não importando que sua ideologia se vincule, teoricamente, a uma filosofia de libertação e democracia, que sustentam o DPE. Tanto em documentos oficiais, como no discurso de professores, como configurado na abordagem comunicativa (tal qual se verá no próximo item) – acaba por revelar um discurso autoritário e distante da realidade que opera no sentido da manutenção do poder. Em resumo, aponta a autora, “mudam-se os mecanismos, porém, as relações parecem inalteradas” (*Ibid.* p. 167).

Forçoso asseverar que, o discurso do professor apontará para um descompasso entre concepções e práticas por elas orientadas. Perceberemos que, embora munidos de um ideário progressista, como indica Janeira (1972), haverá um

⁵ Destaques nossos.

sistema no outro, sem que se deturpem, de maneira a refutar por um lado ideias e assimilar entendimentos semelhantes, por outro. Nesse jogo de refuto-combinação, constrói-se o tecido ideológico sustentador de representações partilhadas por professores e por eles (re)validado, conforme o constatado por nós em nossa pesquisa de mestrado (MIRANDA, 2012).

O que queremos dizer, em resumo, é que embora os ideários se contraponham em sua epistemologia, estes se tocam em vários lugares. Essa configuração, no entanto, não gera deturpações, visto que essas são geradas no interior das práticas que orientam, promovidas pelos sujeitos que utilizam em seu discurso o ideário filosófico, mas que se desviam em suas atitudes e na manutenção de ideários de poder, conforme seus entendimentos. Na pesquisa a que fazemos referência, que desenvolvemos anteriormente⁶, mostramos mais claramente a que deturpações nos referimos, materializadas nos discursos dos professores colaboradores da pesquisa.

Pelo proposto nesse trabalho, no entanto, julgamos cumprida essa etapa, o que nos permite passar para a seguinte, no caso, a sintetização das abordagens de ensino de idiomas que orientam as concepções de métodos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores e políticas linguísticas.

AS DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO DE IDIOMAS E SUAS REFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As abordagens listadas por Mascia (1999) em seu trabalho doutoral são: Método Tradicional (Gramática-Tradução); Método Direto; Método Áudio-Oral; Método Audiovisual e Abordagem Comunicativa.

Façamos aqui, antes de seguirmos, uma parada a fim de explicar dois conceitos insertos nessa passagem e que precisam ficar claros para que avancemos. Almeida Filho (2011) define abordagem como sendo

⁶ Em nossa dissertação, fazemos a discussão aprofundada das representações encontradas pelo grupo de professores participantes da pesquisa e seu tecido ideológico, contratando-o com os sistemas filosóficos descritos também ali, como neste artigo que, aliás, baseia-se no capítulo I do referido trabalho.

Filosofia ou concepções integradas de ensinar e aprender línguas para compreender e analisar o processo (interpretando aulas, avaliando materiais, investigando aprendizes em seus esforços de aprender, etc.) e servir-se dele para formar novos professores ou auxiliar professores em busca de formação permanente/ continuada (p. 95).

A definição desse autor nos vale em dois sentidos. O primeiro por justificar a contextualização que ora empreendemos, quando assevera que as conceituações feitas nas abordagens orientam a formação dos professores. O segundo, por levar-nos a concluir que a abordagem é concebida em níveis teóricos mais abrangentes, já que é o cerne dos conceitos, dos entendimentos, das explicações e da origem dos métodos, que são assim entendidos como “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93). Ou seja, enquanto a abordagem é mais ampla e abstrata, por ser um conjunto de elucubrações e pensamentos filosóficos, o método é menos abrangente e se volta para a materialização de práticas de ensino das ideias defendidas pela abordagem a que se associa. Como Mascia (1999), em sua listagem, usa o termo “método”, no lugar do que deveria ser “abordagem”, pode-se confundir um conceito do outro.

A Abordagem Tradicional, conforme já destacamos, aproxima-se das características do Humanismo Clássico (MASCIA, 1999). A sua origem é apontada na Europa, com o ensino das línguas mortas (grego e latim clássicos), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Segundo Mascia (1999), a aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. Nesse contexto, o professor é o detentor do saber e repassará aos alunos seus conhecimentos. Como consequência, temos assim duas características que se depreendem dessas aportações filosóficas: 1) a gramática é o centro; 2) serão efetivadas duas educações uma para a elite, que se tornará a guardiã desse conhecimento, e outra para as massas.

Embora desenhadas no final do século XIX, as ideias mencionadas encontram eco nas estruturas de poder da atualidade. As discussões conceituais em torno às disputas de poder e de hegemonia de grupos sobre outro, são feitas por analistas críticos do discurso como Van Dijk (2008). Nesse momento, e no que tange a este trabalho, cabe dizer que se referem às estratégias utilizadas por grupos dominantes

para a manutenção de seu *status* e das estruturas de poder que os sustentam na predominância sobre outros grupos. Parece algo assíncrono, porém, no Brasil, por exemplo, a escola pública sofre sucateamento do poder governamental e essa situação tende a legitimar e manter uma situação de dominação por parte de certos grupos, que estão no poder, relegando à massa um papel de obediência (VAN DIJK, 2008).

Na esteira do Reconstrucionismo, surgem duas outras abordagens: a Áudio-oral e a Audiovisual. Ambas visam a reproduzir o ambiente natural de produção da linguagem, aproximando-se do uso do nativo. O professor, assim, nesses métodos, deve aproximar-se desse modelo. Segundo Mascia (1999), as abordagens se fundam no pensamento behaviorista. Em suas colocações, ela aponta a origem da abordagem áudio-oral nos Estados Unidos, no período da 2ª Guerra Mundial, dada a necessidade de formar, de maneira urgente, pessoas que falassem outras línguas, além do inglês. Através de automatismos linguísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir como base para o desenvolvimento das demais (*Ibid.*, p. 121). Assim, o professor é um autômato que imita o comportamento e faz o aluno seguir a mesma rotina.

Frente à expansão do inglês experimentada pela aplicação da abordagem anterior, assevera Mascia (1999), com a mesma ênfase na língua oral propõe-se a abordagem audiovisual. Essa surge no período pós 2ª guerra, na França. Com a língua francesa ameaçada pelo inglês, o governo daquele país encomenda uma abordagem que prioriza o audiovisual, dando ênfase ao uso da língua de todos os dias. A pesquisadora afirma que as duas abordagens baniram o uso da língua materna da sala de aula, uma vez que o professor autômato deveria reproduzir os usos aproximados da fala nativa.

Ponderamos que ainda há, nos dias atuais, reminiscências dessa filosofia. Quando uma escola de idioma prefere contratar um professor nativo sem formação universitária voltada para o ensino, em vez de um professor não-nativo, com formação em um curso de licenciatura no idioma, admite que, o fato de alguém falar uma língua a credencie a ensiná-la, de sorte a conceber esse ensino como uma automação ou reprodução de comportamentos automatizados. A interferência na formação docente parece clara: formar professores que ajam, quase inconscientemente, por instinto ou

hábito adquirido. Melhor definição seria substituir o termo formação por treinamento docente.

Tal é a perduração da visão nos dias de hoje que, em certos institutos de idiomas, os chamados cursos livres, o professor passa por esses períodos de treinamento e devem seguir a “cartilha” dos cursos, de maneira automática. Obviamente, não que necessariamente as abordagens assumidas sejam a audiovisual ou áudio-oral, mas a ideia de automatizar as ações dos professores aproxima-se desse ideário de educação. Assim, essas abordagens, em consonância com o pensamento behaviorista,

[...] visavam, por um lado, a apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua-alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram, pressupostamente, memorizados e assimilados (MASCIA, 1999, p. 122).

De tal maneira que ser professor, para essa abordagem, requeria ter que ensinar certos comportamentos em certo nível e em condições ideais.

Finalmente, nos anos 70, em reação a essa concepção de ensino de idiomas, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011).

Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticontralismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado Comum Europeu.

Almeida Filho (2011) lista as características da abordagem, além daquela já indicada no parágrafo anterior sobre a gramática,

Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo; primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política; aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores; deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente,

aprender a língua; uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.; observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos de curso (p. 99).

Vejamos que o professor deverá, de acordo com esse entendimento, ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas também suscitam outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (p. 30); ampliada por Austin, ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Se retermos a lista elaborada por Almeida Filho (2011), perceberemos a influência desses pensamentos na construção da abordagem comunicativa.

Nas asserções de Mascia (1999), encontramos que o papel do professor é afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Quando de nossas análises, junto à pesquisa já mencionada (MIRANDA, 2012), percebemos que isso se sustenta. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional. Aliás, foi exatamente esse comportamento, percebido em nossos alunos, quando de suas atividades nas disciplinas de estágio supervisionado, que nos motivou adentrar na área de formação de professores, tanto na pesquisa de mestrado, como na de doutorado.

Feita a síntese das abordagens que interferem na maneira de compreender a formação de professores, passaremos a tecer considerações sobre de que forma elas

encontram eco nas políticas linguísticas governamentais, desenhadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação que orientam as diretrizes curriculares dos cursos de Letras no Brasil.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS

Os cursos de Letras no Brasil são, como todos os outros cursos superiores, regidos, inicialmente, por legislação que prevê que sua oferta deve ser prioritariamente feita pelo Governo Federal, legando à esfera estadual a obrigatoriedade da oferta do ensino médio; e à municipal a de ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que faz essa previsão, não veta, contudo, a oferta de outros níveis de ensino por qualquer âmbito da administração pública. Como lei básica, apenas define os papéis de cada membro do poder executivo da república e lista prioridades de atendimento de cada um deles. Tampouco veta a possibilidade das ofertas em quaisquer níveis pela iniciativa privada, que efetivamente também realiza atividades educacionais em todos os graus de ensino.

Já no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, emitido por aquele fórum consultivo e deliberante. Além desse parecer, há outros, complementares a ele, que o corrigem e o complementam. Tanto as diretrizes citadas como os pareceres podem ser acessados pela página eletrônica do MEC⁷. Estão disponíveis também as consultas sobre aspectos mais específicos dos itens expostos, propostos por instituições de ensino superior, que buscam regulamentar as diversas atividades por elas desenvolvidas consortes às diretrizes do ministério.

Como órgão governamental, colocado na estrutura do poder governamental como o mais alto de execução de ações educacionais do poder executivo, o MEC detém a autoridade legal para autorizar, avaliar e reconhecer os cursos de Letras em todo o país. Consideramos que, de acordo com as propostas sobre o controle do poder feitas

⁷ www.mec.br

por van Dijk (2008), que indicam a ascendência de setores dominantes na sociedade sobre outros, as ideias inseridas nas diretrizes elaboradas e validadas pelo MEC revestem-se de valor de instrumento coercitivo sobre as ações daquelas instituições e das pessoas que nelas atuam. De tal forma que, se um curso for avaliado, e não cumprir a série de critérios impostos por aquele órgão governamental, corre o risco de ser fechado ou de não poder receber mais alunos em suas salas de aula.

Conforme o exposto, a análise dos elementos conceituais que regem as colocações inseridas nos documentos oficiais do MEC nos permitirá depreender conceitos elaborados sobre a formação de professores de idiomas. Uma vez evidenciadas, essas ideias nos permitirão examinar a ideologia dominante por detrás delas e de que maneira elas podem orientar ações formativas nos cursos de Letras. Esse passo introdutório também nos possibilitará avançar para a terceira outra parte deste trabalho, a fim de contextualizar a formação de professores de espanhol na Universidade Federal do Ceará e completar a consecução do que nos propusemos fazer.

O MEC estabelece através do parecer CNE/CES 492/2001 um perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil. O documento respeita a autonomia da universidade para a definição do que essa fará para viabilizar a consecução das diretrizes, mas traça, em linhas gerais, sua configuração. Lê-se o seguinte, no item “Perfil dos Formandos”⁸:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

De acordo com o exposto, podemos apontar uma aproximação dessa visão à Abordagem Comunicativa explicada no item anterior, na medida em que evoca

⁸ Os destaques são nossos.

elementos próprios daquela concepção de ensino de idiomas, tais como o contexto de uso da língua e sua aplicação nas interações sociais reais e da competência linguística baseada nas habilidades (orais, auditivas, leitoras e escritas) que se ligam ao ideário da abordagem, de ensino do idioma voltado para a comunicação.

A reflexão que propusemos no item passado em torno de uma semelhante aproximação das construções teóricas da Pragmática, filosoficamente iniciadas por Wittgenstein (1999), seguidas e aprofundadas por teóricos como Searle (2002) e Austin (1990) também cabem aqui.

Ao lermos na citação que os professores deverão entender a linguagem nos contextos oral e escrito, de maneira a se tornarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, podemos depreender uma visão pragmática de entender a linguagem. Lembramos que, de acordo com Wittgenstein (1999), a linguagem se constrói através de “jogos” efetivados na interação, já que o falar é “parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (p. 35), em que há uma multiplicidade desses “jogos”. Mais adiante, Searle (2002) e Austin (1990) delinearão uma teoria de Atos de Fala, explicando que esses jogos de interação comunicativa de que falava Wittgenstein (1999) dão conta de um sem número de situações que contribuem para a construção do significado das palavras, numa perspectiva centrada no uso.

Podemos considerar, assim, que as ideias contidas nas considerações feitas no parecer do CNE, apontam para uma teoria de língua e ensino anteriores, seja ela filosófico-educacional, nas bases definidas na abordagem comunicativa, seja linguístico-pragmática, conforme o proposto pelos teóricos citados.

Depreende-se, também, considerando-se o poder coercivo já descrito, do discurso do MEC, que os cursos de Letras se amparem nesses paradigmas para propor, em sua esfera de atuação, ações formativas de docentes que atendam ao ideário neles subjazidos.

Uma vez descrito o que se prevê no âmbito governamental e geral dos Cursos de Letras sobre a formação de professores, passaremos a explicitar de que forma os sistemas filosóficos, as abordagens de ensino e as visões do governo encontram eco na formação de docentes de E/LE, na Universidade Federal do Ceará.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UFC

Tal como nos itens anteriores, faremos aqui a contextualização da formação de professores de língua estrangeira, especificamente de espanhol. No entanto, fá-lo-emos no que diz respeito à Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC).

Semelhante à análise proposta no item passado recorreremos a documentos oficiais, dessa vez, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Letras oferecidos pela UFC. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2013 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na UFC: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em LM e LE⁹; e um curso noturno¹⁰ de habilitação única em espanhol. No caso do semipresencial, a oferta é também exclusiva em espanhol. Cada um tem um PPP que estabelece sua estrutura, currículo e parâmetros. De igual modo, cada um deles prevê um perfil de egresso dessas formações. Detalhá-los-emos a seguir.

Os perfis traçados pelos projetos político-pedagógicos (PPP's) dos cursos diurno, noturno e semipresencial são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno e no semipresencial há, como já dito, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Percebe-se, também, acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, neste último caso no PPP do curso noturno. Aqui cabe ressaltar que esse PPP propõe a organização de um curso com a oferta de duas licenciaturas e dois bacharelados (ambos em espanhol e inglês), ou seja, formações distintas, e por isso, diferencia-se do PPP do curso diurno que só apresenta a formação em licenciatura. A oferta dos bacharelados ainda não se configura, pois aguarda implementação da universidade.

Como afirmamos, há uma definição comum aos três PPP's dos cursos acerca do perfil docente a ser formado. Tal qual o documento do CNE, a descrição

⁹ Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim).

¹⁰ No curso noturno também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.

descreve o entendimento em torno da formação de professores de línguas. Lê-se no item “perfil do egresso”:

Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira¹¹, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias (UFC, 2005, p. 5).

Diante do exposto, podemos fazer duas constatações. A primeira delas é a de que o documento se alinha ao parecer do CNE analisado no item anterior. A segunda, consequência da primeira, a vinculação filosófico-educacional, bem como a teórica se repetem. O trecho decisivamente revelador é o que faz referência a aspectos prototípicos da abordagem comunicativa: “*competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)*”. As habilidades comunicativas de ler, escrever, escutar e falar se aludem à interação, à comunicação. O ideário progressista que subjaz a essa abordagem patenteia-se no fragmento do texto que prevê que o professor auxilie a população atingida por seu trabalho a se desenvolver, de sorte que propõe uma melhoria do quadro presente para uma visão otimista futura, uma proposta própria da ideologia progressista.

Constatadas essas evidências, destacamos as afirmações de Mascia (1999) sobre a relação entre a abordagem comunicativa e o progressismo:

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (*Ibid.*, p. 127).

Conforme a autora, depreendemos que a abordagem comunicativa se relaciona com o progressismo que tem como ênfase o progresso do sujeito capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

¹¹ No caso do PPP noturno aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

Dessa forma, em síntese, ao vincular-se a essas bases filosóficas, depreende-se do texto do PPP dos cursos de Letras-Espanhol da UFC uma concepção de língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando, por sua vez, um professor como intermediário da construção da aprendizagem de um aluno-agente, produtor do significado da comunicação que se dá na interação, não mais sujeito a estímulos, mas sim, conforme os dizeres de Almeida Filho (2010), produtor de significações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações que realizamos neste trabalho podem nos levar a fazer outros questionamentos. Um deles pode ser: qual a ideologia que os professores dos cursos de formação de docentes de E/LE possuem? Essa ideologia afeta suas ações? Por consequência, influenciam os futuros professores? Quais outras repercussões são possíveis a partir das respostas obtidas com essas perguntas?

Nossa experiência na formação de professores e como professor de E/LE, nos leva a considerar que o comportamento de alguns professores e incluem-se aqueles participantes da pesquisa que desenvolvemos anteriormente e que ampliamos no doutorado (MIRANDA, 2012), se repete em diversos níveis de ensino. No trabalho referido, buscamos investigar as representações sociais de um grupo de professores de uma universidade pública do Ceará, a UFC, sobre o que eles entendiam ser a formação inicial de professores de língua, o resultado foi que formar professores significa, resumidamente, dotá-los de conhecimentos linguísticos do idioma e de capacidades didáticas. A discussão ideológica disso, discutimos mais detidamente no trabalho. No que aqui nos cabe mencionar, contudo, os resultados reforçam o que anteriormente afirmamos.

Obviamente, esse entendimento precisa de pesquisas com critérios científicos para serem comprovadas. No entanto, no que concerne ainda à orientação de práticas, depreendemos dessa constatação que, conforme a discussão realizada anteriormente sobre as diversas abordagens de ensino do século XX e sua influência na forma de entender o papel do professor e, nesse sentido, sua formação; se aproximam

essas ideias com o chamado método tradicional de ensino, centrado na tradução e na gramática. Embora, paradoxalmente, na fala da maioria dos professores, atualmente (e incluímos aqui os dados da pesquisa realizada), evidenciemos afirmações que vinculem o estudo dessas categorias ao uso real, comunicativo e interacional, o que aproxima o entendimento da abordagem comunicativa, desenvolvida, conforme vimos, a partir da década de setenta, no Brasil.

A aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona, apoiando-se em dados e na experiência profissional, que no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Para Almeida Filho (2011),

[...] quando o ensino reconhecido no horizonte como comprometido com o uso [...] pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (p. 98)

Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como

comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na L1 (*Ibid.*, p. 98 – 99).

Essa explicação parece ser a mais plausível para explicar o posicionamento aparentemente paradoxal dos professores investigados, uma vez que, em suas falas, por inúmeras vezes, eles fazem alusão a aspectos próprios da abordagem comunicativa, como a interação e o uso real da língua, mas negam esse entendimento, ao revelar uma representação diversa daquela, centrada no estudo estrutural do idioma. O que parece estar acontecendo é o que aponta Almeida Filho (2011), em sua análise, ou seja, que haja a intenção de propor ações tanto de ensino como de formação, baseadas na comunicação, mas um desvio dessa intenção na orientação das práticas.

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por alguns, ao admitir que não conseguem desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acreditem que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbrassem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?” (MIRANDA, 2012)¹². Ou de outros que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática cultural (BLUM-KULKA, 2008), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura” (*Ibid.*).

As ponderações apresentadas por Almeida Filho (2011) oferecem uma esclarecimento, uma vez que se baseiam em argumentações sólidas e centradas na comparação da prática efetivada pelo ensino de idiomas no Brasil nas últimas quatro décadas e referendadas por pesquisas como a empreendida por nós.

Cabe anotar, contudo, que a voz do autor não está sozinha em suas afirmações. Schmitz (2007) afirma que

¹² Trecho de entrevista, quadro 13, Apêndice I.

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As afirmações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007) ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano.

Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações e com os dados analisados. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que as orientações de conduta acarretadas por esses entendimentos, aponta para caminhos já sondados pela LA e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

De nossa parte, igualmente, podemos indicar que as constatações feitas neste e em outros trabalhos que realizamos, orientar-nos-ão na condução de propostas junto ao grupo de professores formadores de docentes em espanhol do qual fazemos parte e dos grupos de pesquisa que orientamos¹³, no sentido de discutir os dados obtidos e se e de que forma eles podem auxiliar para a reflexão desse fazer formativo.

¹³ Coordenamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE), vinculado ao CNPQ e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFC, que, desde 2010, propõe atividades (estudos, palestras e eventos) em torno da discussão sobre suas essas assuntos e que se tornou um espaço de discussão e reflexão a respeito da formação de docentes de E/LE.

Assim, podemos considerar que, como em todo trabalho científico, as respostas encontradas não esgotam a discussão em torno do assunto. Longe disso, suscitam novos questionamentos e nos convidam a perseguir novas informações, novos caminhos, novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)
- CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- JANEIRA, A. L. **Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência**. *In*: **Análise Social**, Lisboa, sér. 2, 9 (34) Abr.-Jun. 1972, 629-644.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.

- SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10
- VAN DIJK, T. A. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.
- _____. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008b.
- WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.