

O professor de língua estrangeira: ensino e interdisciplinaridade

Rodrigo Avella Ramirez (FATEC Zona Sul)

roram1000@hotmail.com

Resumo

Este artigo propõe-se analisar, à luz da interdisciplinaridade, o uso de narrativas em formação com um grupo de professores de língua inglesa de diversos segmentos profissionais: instituto de idiomas, professores particulares e de ensino superior. Utilizando-se de teorias que valorizam o saber proveniente da experiência e do cotidiano escolar, entrevistas foram conduzidas com o objetivo de compreender e avaliar o quão interdisciplinar o professor de inglês se percebe em sua prática pedagógica e em sua própria formação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Cotidiano. Narrativa. Formação. Docente. Língua. Inglesa.

Abstract

This article aims at analysing, in light of interdisciplinarity, the use of personal narratives in teacher development with a group of professors of English as a foreign language from several segments in the market: language institutes, private teachers, in company teachers, further education professionals. Resorting to theories that value knowledge derived from experience and day-by-day school practice, interviews have been conducted in order to grasp and assess the perception this professional has about interdisciplinarity in his day-by-day practice and in his career-development

Keywords: Interdisciplinarity. Everyday Life. Narratives. Teacher. Development. English. Language.

Introdução

O professor de inglês, como língua estrangeira, está hoje presente em diversos segmentos do universo educacional e na última década, tem marcado forte presença no ensino superior tecnológico. Contudo, a quase totalidade dos profissionais têm a sua formação baseada em estudos e experiências com a educação básica. Portanto, este estudo busca se fundamentar em levantamento exploratório realizado junto a professores que atuam com alunos adultos. Como referencial teórico se apoia em teorias que focam na aprendizagem do aluno adulto e que ressaltam a importância das Narrativas em Formação, teorias que estimulam a reflexão e valorizam o saber docente proveniente da experiência, e, sobretudo, do cotidiano e ressaltam a importância da autoformação bem como da interdisciplinaridade na formação de professores para o ensino de língua Inglesa como língua estrangeira e como segunda língua. A identidade dos professores participantes será mantida em sigilo se assim o requerem.

Na verdade, não se tem muita informação na literatura sobre como este grupo aprende simplesmente porque o fenômeno da volta dos adultos aos bancos escolares é muito recente. Conseqüentemente, muito do que se aplica aos adultos provem da pedagogia geral. Em absoluto pode-se dizer que esta não seja fonte de saberes teóricos para o docente, porém, há que ter em mente que o adulto possui características e, sobretudo, necessidades diferenciadas das do aprendiz infantil.

As crianças têm sido condicionadas a ter uma orientação disciplinar durante sua aprendizagem, no entanto os adultos tendem à solução de problemas como orientação para a aprendizagem. Esta diferença é sobretudo o resultado da diferença de perspectivas temporais. A perspectiva da criança é a de aprendizagem para o futuro. O adulto, por outro lado, engaja-se em um processo de aprendizagem em grande parte por estar vivenciado alguma situação – problema que necessita ser solucionada. Ele quer aplicar amanhã o que aprende hoje, por isso sua perspectiva é a da aplicação imediata (KNOWLES, 1978 *apud* CROSS, 1991 p.189)¹.

A construção de teorias para o ensino e aprendizagem de adultos tem sido difícil por alguns motivos. Primeiramente, tem-se a marcante condição de orientação para o mercado no ensino de adultos.

Uma simples dica de um empresário de sucesso pode encontrar mais receptividade e ser percebida como útil do que uma teoria produzida por professores universitários. Outro motivo cerceador seria a orientação multidisciplinar que o ensino de adultos possui. A teoria irá fundamentar-se em qual ciência? Psicologia, sociologia, antropologia, ou em todas?

Entretanto, tem-se aí, como já mencionado, o desafio da interdisciplinaridade. Vários autores parecem estar de acordo com o fato de que não é possível criar uma única teoria sobre educação para adultos, e sim vários modelos, muitos dos quais utilizam-se das mais recentes descobertas na área da psicologia do desenvolvimento e da medicina, sobretudo quanto aos efeitos do envelhecimento sobre os sentidos.

De acordo com Placco (2006), os adultos aprendem quando:

- Confrontam ideias e ações;
- Experimentam, acertam e erram;
- Ouvem experiências de outros;
- Recorrem à memória do que conhecem e vivem;

¹ Children have been conditioned to have a subject-centered orientation to most learning, whereas adults tend to have a problem-centered orientation to learning. This difference is primarily the result of the difference in time perspective. The child's time perspective toward learning is one of postponed application.

The adult, on the other hand, comes into an educational activity largely because he is experiencing some inadequacy in coping with current life problems. He wants to apply tomorrow what he learns today, so his time perspective is one of immediacy of application. Therefore, he enters into education with a problem-centered orientation to learning.

- Estudam teorias, questionam, clareiam posições;
- Escrevem sobre dado assunto;
- Dissecam o novo; subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- Exercitam e refletem sobre a prática;
- Pesquisam;
- Refletem sobre o próprio modo de aprender.

Segundo a autora, dentre as características da aprendizagem de adultos, quatro aspectos são relevantes: o experimental, o significativo, o proposital e o deliberativo.

A experiência constitui-se no ponto de partida e de chegada da aprendizagem. Os adultos possuem vivências e experiências anteriores que irão influenciar a formação de novos conceitos.

O significativo está relacionado ao sentido que a aprendizagem deve ter para o aluno, vale dizer que os significados não são apenas de ordem cognitiva, mas também de ordem afetiva.

O proposital, no caso específico do aluno adulto, assume vital importância, pois se trata da necessidade, uma carência. Como já foi mencionado neste trabalho, no caso da aprendizagem de língua Inglesa, fica claro o papel da motivação instrumental.

O deliberativo ocorre devido às escolhas que o aluno faz entre aquilo que quer ou não aprender. No caso do aluno adulto este aspecto pode ser determinante e condicionante dos demais. A deliberação envolve a tomada consciente de decisões para mobilizar recursos pessoais, sociais, internos e externos, e com isso atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Placco (2006) também define a profissão docente e ressalta alguns conceitos-chave para a formação de adultos, especificamente do adulto professor. O professor é

(...) aquele que esteja inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência, explícita e/ou potencial. Explícita no momento em que há manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por meio da memória, da metacognição ou exploração e apropriação de saberes (PLACCO; SOUZA, 2006, p.20)

Preocupa-me, particularmente, a formação do professor de inglês como língua estrangeira para alunos adultos.

A formação do profissional de ensino, ao contrário do que pode se pensar, não deve se circunscrever apenas a aspectos técnicos, a prática formativa não se limita a fornecer recursos teóricos e técnicos aos professores, para pensar em formação de professores.

(...) neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados- com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos- fazem escolhas , criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2007, p.14).

A busca por formação, por mais intencional que seja, engloba além da dimensão cognitiva, as dimensões afetiva, social, cultural, ética além da própria história de vida. Devido a tanto, os significados e sentidos atribuídos sofrem a influência decorrente destas dimensões os quais estão presentes no dia-a-dia do professor, no contato com os alunos, com colegas, no planejamento das aulas. Assim quer-se dizer que

(...) a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (PLACCO; SOUZA, 2006, p.24).

Aspectos teórico-metodológicos

Abordagem da pesquisa

Este trabalho também busca suporte teórico na interdisciplinaridade, pois crê que a reflexão, estabelece uma ponte entre o indivíduo e o seu outro interno. Faz com que o professor ao refletir sobre sua própria prática seja levado a dialogar consigo mesmo.

A interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.(SANTOMÈ,1988,p.65).

A interdisciplinaridade possui, entre outras, uma dimensão heurística, pois pode levar o professor a descobertas, a se descobrir. Para tanto, ressalta-se o papel das Histórias de Vida ao permitirem deixar evidente a conexão entre ações cotidianas e pesquisas, e entre estas e a formação.

A pesquisa / ação / formação é neste momento um campo emergente dos mais importantes nas investigações sobre educação. Histórias de Vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação mas também, práticas de formação. Elas não apenas possibilitam a teorização e a categorização das práticas empíricas mas, a articulação dialética das duas polaridades não excludentes, prática e teoria (FAZENDA, 2005, p.119).

A interdisciplinaridade traz à luz formas diferentes de se chegar ao conhecimento, uma delas seria pela análise da ação, no caso do professor, de sua ação no processo educativo. Por isso, exige do professor, uma capacidade de memória e análise profunda para que este acabe por encontrar sua estética e sua ética singular (FAZENDA, 2005, p.118).

Nesta perspectiva a autora defende a figura do professor-pesquisador de sua prática. Pesquisador este que possui a característica particular de ter acesso ao conhecimento não apenas através de observação empírica, reflexiva, mas de vivência, experiência sentida.

Este é sem dúvida um processo dialético relação indivíduo-contexto pois o professor passa a rever conceitos, questionar processos, a se questionar sobre tudo aquilo que tenha feito com o objetivo de que este professor encontre a sua marca pessoal (FAZENDA, 2005, p120).

Por outro lado, este processo precisa de acompanhamento se acredita que possa gerar conflitos extremamente fortes e até mesmo incontroláveis por parte do professor. De fato, pode-se dizer que este processo de pesquisa interdisciplinar precisa ser levado em conjunto, com coordenadores, tutores, outros professores, analistas, outros profissionais. Aí então, haverá uma pesquisa verdadeiramente interdisciplinar.

Para White (1991) o fato do ensino da língua ocorrer, em grande parte, em institutos de idiomas, é um fator contribuinte ao isolamento da área de Inglês como língua estrangeira (ILE) das abordagens educacionais. Estes institutos não estão sujeitos à avaliação do ministério da educação, ficam à margem do sistema e de suas ideologias e visões educacionais. Por serem geralmente instituições particulares, sujeitam-se às leis de mercado.

Às características mencionadas, somam-se outros desafios. No caso específico do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se inerente à questão da Interdisciplinaridade, uma vez que se pode, ou até mesmo, deve-se recorrer à análise comparativa entre a língua materna e a língua alvo não somente em suas dimensões linguísticas, mas, sobretudo, nas dimensões culturais que cada língua representa simbolicamente. Tem-se aí um grande e desafiador campo de estudo e trabalho para o profissional do ensino de idiomas, ainda mais no ensino da língua Inglesa, multinacional por excelência.

Os professores de Inglês se debatem entre as mais diversas referências a que são expostos durante o planejamento de suas aulas: Britânicas, Norte-americanas, Indianas, Canadenses, etc. O professor chega a confundir-se diante de tanta variedade linguística e cultural, o que se dirá do aluno, muitas vezes em contato com diferentes formas de expressão da língua inglesa devido ao seu trabalho, sua formação, suas atividades de entretenimento e viagens.

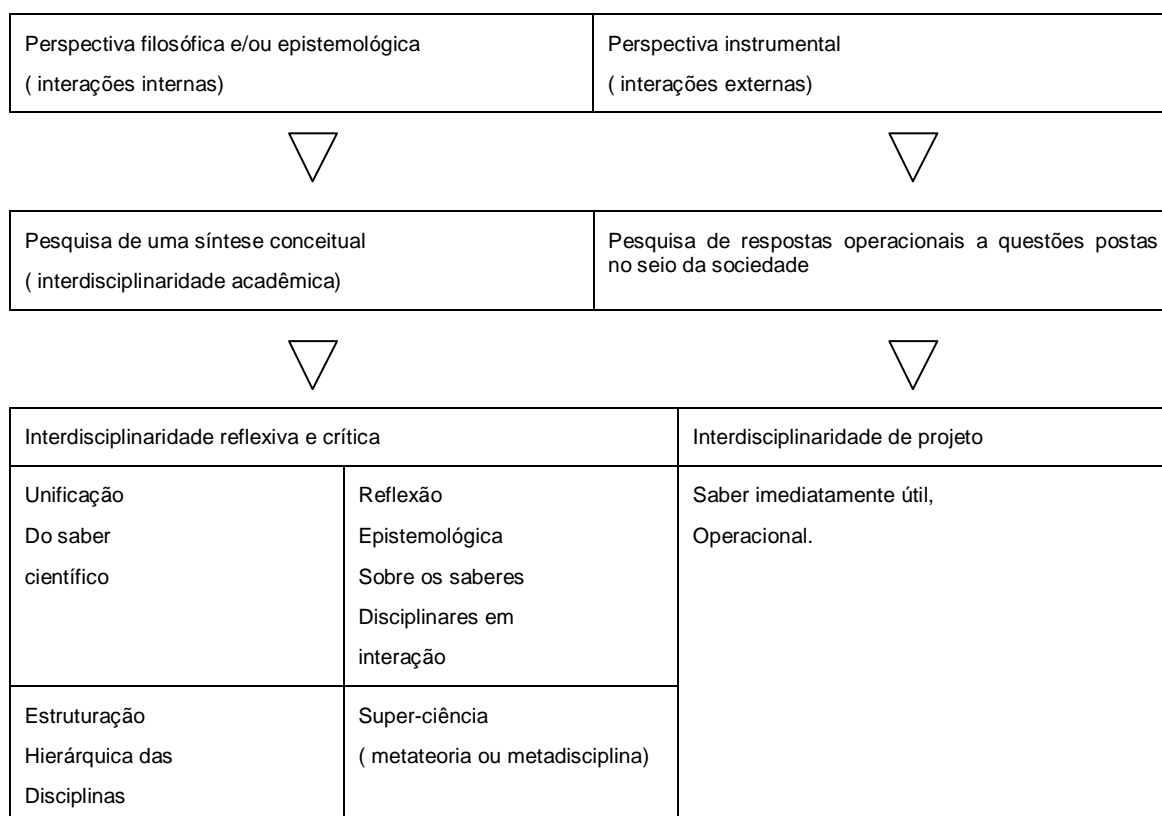
A questão da interdisciplinaridade assume papel central neste estudo justamente por seu caráter dialógico, bastante evidente em (LENOIR, 2005) quando este aborda os diferentes paradigmas que fundamentam as diversas formas de interdisciplinaridade.

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. A interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica (LENOIR,2005,p.15).

A abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2005) coloca em evidência a dimensão atitudinal. Estarão todos os docentes preparados para a interdisciplinaridade? Como fazê-lo? Quem está preparado para orientar?

A questão da formação identitária do professor pode contribuir para oferecer algumas respostas. Como o professor se vê, como lida com os saberes teóricos e pedagógicos, como sua identidade profissional e pessoal é legitimada pelo seu entorno (alunos, escola, vida pessoal).

Lenoir (2005) aponta duas perspectivas distintas, uma de origem europeia, notadamente francesa e a outra de origem anglo-saxônica, notadamente estadunidense. São lógicas distintas face à interdisciplinaridade mas o autor defende a tese de que não sejam mutuamente exclusivas. A figura 1 ilustra as principais características de cada uma destas perspectivas



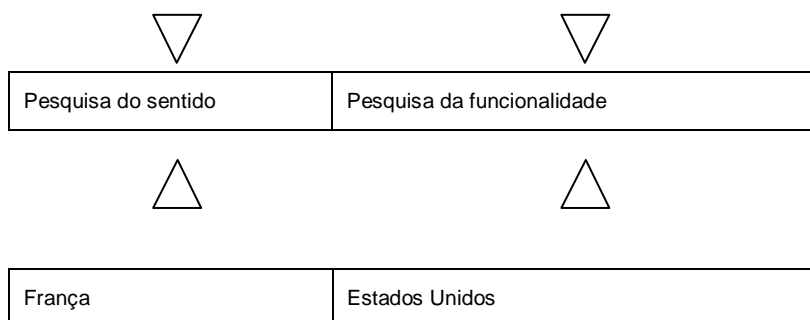


Figura 1 - Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação

Fonte: LENOIR, Y. (2005)

Segundo o autor, a lógica brasileira não questiona nem o saber nem os processos de aprendizagem. Influenciada pela fenomenologia, foca na experiência, na história de vida do ser humano e em como esta é percebida em sua subjetividade por seu próprio autor, como este a desvenda, a idealiza, formula conceitos, metáforas internas conceito-chave em sua teoria (Fazenda, 2005). A abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade foca o saber-ser ao estimular o autoconhecimento e o diálogo consigo mesmo, também foca no saber-fazer, pois estimula, através de reflexões, uma atualização do saber agir.

No quadro da formação docente, como se analisará mais adiante a abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade deve ser considerada porque obriga o professor a melhor se conhecer e a entender melhor sua prática docente.

Em essência, Lenoir (2005) não hierarquiza as três abordagens e não se coloca a favor de uma em detrimento das demais. Tal atitude seria, em essência, contraditória, pois a Interdisciplinaridade caracteriza-se por ser gregária. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as interfaces políticas, econômicas, culturais e tecnológicas se aceleram e intensificam, e, em certos casos, se massificam; manter simultaneamente, tanto a união/integração como a integridade ideológica, a idiosincrasia de cada uma destas abordagens é a solução mais condizente e benéfica para a educação.

Relato circunstanciado

Considerando a abordagem teórica empregada neste trabalho, a pesquisa empreendida fundamentou-se em discussões e relatos de dez participantes. Todos foram voluntários e participaram de um *workshop* sobre Educação e Interdisciplinaridade ministrado em Novembro de 2013, onde as três visões sobre interdisciplinaridade foram expostas.

Não foi adotado um questionário estruturado, mas sim um guia inicial de perguntas geradoras de discussões e que estimulassem a escuta do professor:

“Como você percebe a interdisciplinaridade na sua prática pedagógica?”

“ Como a interdisciplinaridade pode ajudar na sua formação profissional?”

Estas perguntas geradoras foram respondidas após a apresentação, discutidas em forma de pirâmide. A identidade dos professores foi alterada a pedido dos mesmos. A seguir alguns trechos das narrativas:

“Minha visão sobre interdisciplinaridade era bastante limitada, achava que só cientista poderia ser interdisciplinar.” (Claudia).

“Somos constantemente lembrados de abafar a nossa língua materna, só exigir Inglês em sala, a interdisciplinaridade me ajudou a enxergar que as duas línguas não se opõem, mas se complementam no processo de ensino-aprendizagem. quero aprender a trabalhar com ela.” (Francisco).

“Na faculdade ou na escola, estamos em contato com professores de outras matérias, mas no instituto de idiomas, somos todos professores de inglês. Como ser interdisciplinar, ainda não entendi.” (Gleide).

“Eu fiz uma especialização em literatura irlandesa e sempre que consigo, trago textos para discussão em sala. isso seria interdisciplinaridade?” (Rita).

“Projetos interdisciplinares com alunos de Business English são muito interessantes, mas o problema é o tempo que eles não têm pra se dedicar.” (Gonçalo).

“Quando mostro para os alunos as diferenças de pronúncia e vocabulário entre o Inglês Americano e o Inglês Britânico eu acho que estou trabalhando a interdisciplinaridade, não?” (Paula).

“Eu sempre tento relacionar os conteúdos ministrados com a realidade dos alunos, acredito que isto seja interdisciplinaridade segundo o que foi apresentado.” (Gustavo Santos).

“Eu sempre tento ensinar tudo que aprendi na faculdade para os meus alunos, e sinto que cada vez ensino menos, a proposta da interdisciplinaridade me deu uma luz para modificar minha forma de trabalho, quero me informar mais e tentar colocar alguns projetos em prática.” (Andrezza).

“A nossa própria formação, tem que ser mais interdisciplinar, somos treinados a entrar em aula pra ensinar o Present perfect, mas, na verdade, não é só isso, é a língua e muito mais. Mas acho que vai levar algum tempo, precisamos mais workshops e informação, discussões e trocas de experiências e projetos.” (Maria Helena).

Conclusões

A análise das narrativas confirma a posição defendida pelos teóricos utilizados para fundamentar este trabalho. Como principais conceitos se destacam:

A Interdisciplinaridade ainda é tida como um mistério, sobretudo a lógica brasileira, muito pouco conhecida pelos professores e até mesmo pelas equipes gestoras, pois nenhum entrevistado mencionou ter tido algum treinamento ou formação pedagógica sobre esta abordagem.

O interesse despertado foi muito grande, contudo, o receio de fracassar também foi posto em evidência, sobretudo no que diz respeito ao volume de trabalho que a integração de diferentes disciplinas pode acarretar e na impossibilidade da mesma em um ambiente mais homogêneo e disciplinar como o de institutos de idiomas.

Os professores de ensino superior foram os mais abertos a colocar em prática a interdisciplinaridade, sobretudo no que diz respeito à sua própria formação. Por estarem diariamente em contato com colegas de trabalho de outras disciplinas, possuem o hábito de trocar experiências com estes colegas, sobretudo quanto à itens lexicais técnicos. Por outro lado, este grupo de professores é o que menos utiliza o conhecimento dos alunos em suas aulas, são os professores que mais utilizam aulas expositivas.

O desejo de dar continuidade a este trabalho evidencia a necessidade que o professor tem de ser ouvido, de expor suas opiniões, questionamentos, dúvidas e anseios. Isto constitui a melhor confirmação de que este estudo não apenas confirmou as hipóteses iniciais que o engendraram mas ampliou seu escopo ao dar estímulo à continuidade com o trabalho sobre interdisciplinaridade.

Vislumbra-se, como o próximo passo deste projeto, sistematizar uma prática , ou até mesmo um grupo de estudos, presencial ou mediado por computador, sobre interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira

Referências

- CROSS, P.K. **Adults as learners: Increasing participation and facilitating Learning**. São Francisco: Jossey Bass, 1992. 300p
- FAZENDA, I.C.A. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, I.C.A. O desafio metodológico de formar professores pesquisadores na interdisciplinaridade. In: PETEROSSO, H.; MENESES, J. (Orgs.) **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Thomson, 2005.
- FURLANETTO, E.C. **Como nasce um professor?**. 3ª.ed. São Paulo: Paulus, 2007
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três culturas distintas. **Revista E-Curriculum**, PUC SP, São Paulo, v.1, n.1, 2005, disponível em : <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 7 jun. 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Cap.1, p.15 - 33.

PLACCO,V.T; SOUZA,V,N. **Aprendizagem do adulto professor** .São Paulo: Loyola,2006.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WHITE, R.V. **The ELT Curriculum, Design, Innovation and Management**. Oxford: Blackwell, 1988.

-