

OS PROBLEMAS DE ENSINO COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ITALIANO

FERNANDA LANDUCCI ORTALE*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre os problemas de ensino como instrumento na formação de professores de língua italiana em contexto universitário. A fundamentação teórica deste trabalho está em consonância com a proposta de inserir a reflexão como ponto crucial na formação de professores (NÓVOA, 1995; DIAMOND, 1998; SCHÖN, 2000) e com os pressupostos da Pedagogia Pós-Método no ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006).

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem baseada em problemas; problemas de ensino; educação de professores; língua estrangeira.

ABSTRACT: *Lo scopo di questo articolo è presentare alcune riflessioni sui problemi della didattica come strumento per la formazione di insegnanti di lingua italiana in contesto universitario. La base teorica di questo lavoro è in consonanza con la proposta di inserire la riflessione come fattore cruciale nella formazione di insegnanti (NÓVOA, 1995; DIAMOND, 1998; SCHÖN, 2000) e con i presupposti della Pedagogia Post Metodo nell'insegnamento delle lingue (KUMARAVADIVELU, 2006).*

PAROLE CHIAVE: *apprendimento fondato su problemi; problemi di didattica; educazione di professori; lingua straniera.*

*Universidade de São Paulo (USP)
ortale@usp.br



ABSTRACT: *The aim of this paper is to present reflections on Teaching Problems as a tool in the education of pre-service italian teachers. The theoretical basis for this study is consistent with the proposal to add reflection as a crucial element in teacher education (NÓVOA, 1997; DIAMOND, 1998; SCHÖN 2000) and with the insights from Postmethod Pedagogy in language teaching (KUMARAVADIVELU, 2006).*

KEY-WORDS: *problem based learning; teaching problems; teacher education; foreign language.*

Introdução

A formação inicial de professores de línguas tem sido foco de estudos no Brasil e no exterior, dentre os quais destacamos o Portfólio Europeu Futuros Professores de Línguas (*EPOSTL*), um documento do Conselho Europeu dedicado à formação de professores em fase pré-serviço, com propostas que visam a guiar a reflexão sobre as competências didáticas e as habilidades necessárias para ensinar línguas. No Brasil, vários estudos procuraram identificar as competências necessárias ao professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2008, entre outros) e estudar o contexto específico de formação inicial (CASTRO, 2004; GIMENEZ E CRISTOVÃO 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2007).

Richards e Farrell (2005) apontam as estratégias que podem ser utilizadas na formação de professores, tanto em formação inicial como em serviço: auto-observação sistemática, observação em pares, ensino em pares, grupos de estudo, diários, portfólios, estudo de caso etc. Neste trabalho, apresentamos de que forma os *problemas de ensino* podem servir como deflagradores de reflexões sobre a prática de sala de aula.

A definição de *problema de ensino* (ORTALE, 2010) apoia-se nos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas, que é uma das metodologias ativas de aprendizagem e tem suas origens no final dos anos 1960. São exemplos de outras

metodologias ativas de aprendizagem: as simulações *role play*, os jogos digitais, a engenharia reversa, os jogos de empresas e a maiêutica.

O crédito do pioneirismo da Abordagem Baseada em Problemas (ABP doravante) é atribuído às iniciativas junto ao curso de Medicina da Universidade de Mc Master, no Canadá, e também às experiências na escola de medicina da Universidade de Michigan, em 1968. Atualmente, a ABP é utilizada como metodologia no Brasil por várias instituições de ensino superior e em diversas áreas do conhecimento.

Mayo, Donnelly, Nash, e Schwartz (1993) caracterizam a ABP como uma estratégia em que se propõem aos alunos situações significativas, reais e contextualizadas, com base nas quais são oferecidas fontes e direcionamentos para que eles possam buscar soluções para os problemas. De acordo com essa concepção, a produção do conhecimento pressupõe um sujeito ativo, autor do seu conhecimento, e o papel do professor é o de tutor do processo de aprendizagem.

Na área de ensino de língua inglesa, ao descrever uma experiência com imigrantes adultos, Mathews-Aydinli (2007, p. 2) apresenta as seguintes etapas do ensino com base na ABP: encontrar um problema, explorar conhecimentos prévios e outros necessários para a resolução do problema, gerar possíveis soluções e discutir a solução mais viável.

Neste artigo, pretendemos apresentar como os *problemas de ensino* foram utilizados como norteadores do trabalho realizado junto à disciplina *Atividades de Estágio em Italiano* em um curso de Letras de uma universidade pública.

A formação de professores na era Pós-Método

A decisão de pensar a formação do professor de língua estrangeira como um processo complexo e desafiador teve início nos anos 1980, quando se começou a questionar, em muitos contextos de ensino e formação, a ideia de que o treinamento de professores para aplicar determinado método garantiria o sucesso no ensino. Dessa forma, o treinamento começa, progressivamente, a dar espaço ao desenvolvimento de professores. Os cursos de treinamento (FREEMAN, 1989, p.

29; RICHARDS e FARREL, 2005, p. 3-4), caracterizados pelo teor prescritivo e baseados na apresentação de uma metodologia considerada ideal, são substituídos por cursos de *desenvolvimento* de professores, cuja base reflexivista propõe a conscientização do professor em relação aos seus papéis e à sua prática em sala de aula.

O paradigma reflexivo na formação de professores (NÓVOA, 1995; DIAMOND, 1998; SCHÖN, 2000) adquire relevância no mesmo período em que a abordagem comunicativa se estabelece como paradigma dominante. O ensino comunicativo de línguas revelou a complexidade da prática do professor para preparar o aprendiz para interações genuínas e, por consequência, escancarou a inadequação e as deficiências da formação tecnicista de professores para atuarem em uma “nova” sala de aula, em que os exercícios mecânicos e as explicações gramaticais haviam perdido a primazia.

O ensino de línguas comunicativo propõe o foco no *uso* e não na *forma*. O argumento principal a favor do ensino com foco no “uso” é que, segundo Widdowson (1991, p. 37), o ensino da forma não garante o conhecimento do uso, enquanto o oposto é verdadeiro, uma vez que a forma é parte integrante do uso.

Surgiram, então, inúmeras propostas pedagógicas de base comunicativa, como o uso de tarefas e de projetos e a dimensão interdisciplinar, entre outras. Por outro lado, desenvolveram-se trabalhos que não apenas retomavam o tema da insatisfação pelo método, como também davam origem a várias propostas pedagógicas advindas do movimento que posteriormente recebeu a denominação de “Condição Pós-Método” (KUMARAVADIVELU, 2003).

A busca pelo melhor método é documentada por Allwright (1991). O autor analisa o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujo objetivo foi verificar o melhor método de ensino de línguas. Os resultados foram inconclusivos acerca de qual seria o melhor método para garantir o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois se constatou que um mesmo método poderia levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso. Como consequência, as pesquisas posteriores passaram a focalizar o papel e as ações do professor e, mais tarde, a interação em sala de aula.

Brown (2002, p. 9) afirma que tivemos “um século de obsessão ao método” no período de 1880 a 1980. De fato, a partir do final da década de 1980, começa-se a fa-

lar em “crise do método”. Para o autor, as razões principais que levaram ao colapso a busca pelo método ideal foram as seguintes: o caráter prescritivo e generalizante dos métodos quanto à aplicação a situações práticas; o fato de que os métodos podem ser bem diferentes uns dos outros nos estágios iniciais e semelhantes nos estágios mais avançados; a ideia inerente aos métodos de que poderiam ser testados empiricamente para verificar qual o melhor deles; e, enfim, por serem portadores de ideologia.

Para Kumaravadivelu (2003, p. 32-33), a Era Pós-Método implica três condições. A primeira delas é a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas, pois o professor é visto como alguém que pode construir teorias pessoais a partir da prática. Outra condição refere-se à autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto-observar, analisar e avaliar a sua própria prática. E, finalmente, a terceira condição diz respeito a um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

Os três condições mencionadas servem de base para a Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, p. 171), definida como um sistema tridimensional, constituído pelos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O parâmetro da *particularidade* refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos, às particularidades do contexto institucional e do ambiente socio-cultural. O parâmetro da *praticidade* diz respeito à ideia de que o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. O último parâmetro, o da *possibilidade*, de base freireana, aponta a necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder e, ainda, que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

Os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método exigem, para sua implementação, uma postura reflexiva e investigativa não apenas por parte do professor como tam-

bém do formador. Como afirma Kumaravadivelu (2006, p.170), a condição pós-método leva-nos a reestruturar nossa visão de ensino de línguas e de formação de professores.

Um conceito que corrobora as ideias defendidas pela Condição Pós-Método é o de *senso de plausibilidade* (PRABHU, 1987, p. 173). Podemos compreendê-lo como um construto de caráter dinâmico, constituído a partir das experiências em sala de aula e também de leitura de teorias. O *senso de plausibilidade* está relacionado diretamente à concepção de ensino de línguas, às decisões e às escolhas para agir em sala de aula de acordo com um contexto específico de ensino.

A questão da especificidade de cada contexto de ensino é também trazida por Van Lier (1997) e Tudor (2001), sob a denominação de *perspectiva ecológica*. Para os autores, o ensino de línguas é entendido como fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos. Cada sala de aula é única, com diferentes fatores contextuais que influenciam a prática do professor, que fará, portanto, com base em cada contexto de ensino, as opções metodológicas acerca do conteúdo e dos procedimentos de sala de aula. Os fatores contextuais não se restringem apenas ao que é passível de observação e podem ser e são formados por componentes *mentais* e *pragmáticos* (TUDOR, 2001, p. 20). Os componentes mentais estão relacionados a crenças, concepções e expectativas que os participantes trazem para a sala de aula e, por outro lado, os componentes pragmáticos estão relacionados a aspectos como: número de alunos, recursos disponíveis, remuneração, tipo de formação docente, papel do professor na instituição, *status* do professor na sociedade etc.

Os problemas de ensino como articuladores de teorias e da prática de sala de aula

A experiência de formação relatada neste artigo foi realizada com 9 alunos da disciplina *Atividades de Estágio em Italiano*, oferecida pelo Curso de Letras de uma universidade pública, com carga horária de 120 horas distribuídas ao longo de um semestre.

Antes de iniciar o curso, solicitamos a 18 professores de italiano da própria universidade e de escolas de idiomas que escrevessem sobre problemas que haviam enfrentado em sala de aula. Posteriormente, com base nos relatos, definimos como *problemas de ensino* essas mininarrativas ou descrições sobre as dificuldades encontradas por professores em sala de aula. Esses *problemas de ensino* podem revelar, preocupações com práticas futuras ou percepções negativas sobre práticas já realizadas (ORTALE, 2010).

Eis alguns exemplos de *problemas de ensino* coletados durante a pesquisa:

Nem sempre consigo responder perguntas de vocabulário dos alunos e digo que vou levar a resposta na aula seguinte, mas me sinto mal mesmo assim.

Tenho na mesma turma uma aluna de 13 e outra de 69 anos. Para mim é muito difícil conseguir administrar a classe com tantas diferenças de interesses e necessidades.

Alunos que querem traduzir tudo atrapalham a aula. Às vezes me esforço para fazer gestos e explicações em italiano e no final os alunos traduzem para o português e ainda pedem uma confirmação minha.

Uma análise preliminar dos *problemas de ensino* permitiu uma categorização de acordo com os temas neles enfocados: interação professor-aluno, interação aluno-aluno; insegurança do professor quanto à produção oral na língua-alvo, relação professor-livro didático, ensino das habilidades comunicativas, planejamento de aula, ensino da gramática, correção, papel da língua materna e da tradução.

Há uma relação entre os *problemas de ensino* coletados e as dificuldades que professores iniciantes não nativos encontram, em geral, em suas práticas pedagógicas. Richards (2001, p. 211) menciona as seguintes dificuldades comuns a professores iniciantes e não nativos: insegurança quanto à competência linguístico-comunicativa; tentativa de evitar atividades que tragam imprevisibilidade de uso da língua; dificuldade de selecionar as informações/os conteúdos relevantes durante o planejamento das aulas; menor possibilidade de identificar o que espe-

rar dos alunos e de antecipar as dificuldades da classe; tendência a se apegar ao livro didático.

Após a compilação e a categorização dos *problemas de ensino*, foram realizadas as seguintes ações:

- solicitar aos alunos da disciplina *Atividades de Estágio em Italiano* que colhessem cinco problemas de ensino. Os problemas poderiam ser coletados a partir de suas experiências como professor ou por meio de entrevistas com professores;
- disponibilizar aos alunos-professores a coletânea de problemas de ensino previamente organizada pela docente da disciplina a partir das entrevistas com 18 professores de italiano;
- solicitar que cada aluno selecionasse apenas um problema de ensino;
- contextualizar os problemas de ensino selecionados: público-alvo, objetivos do curso, definição do contexto físico etc.
- determinar um plano de leituras e discussões de textos teóricos relacionados ao problema de ensino selecionado por cada aluno;
- definir ações colaborativas (realização de entrevistas, questionários, análise de materiais didáticos, elaboração de diários etc.) para melhor compreensão do problema.

Após a realização desse roteiro, solicitamos que cada aluno preparasse uma apresentação do percurso de leituras, reflexões e possíveis encaminhamentos para o problema de ensino selecionado. Se o problema fosse de teor prático, por exemplo, “ensinar a *particella cī*”, o aluno deveria preparar uma aula de italiano sobre o tema.

O trabalho com os *problemas de ensino* mostrou-se promissor na medida em que a maioria dos alunos se sentiu, de fato, motivada para encontrar encaminhamentos para o problema por eles próprios selecionado como objeto de pesquisa. As leituras realizadas pelos alunos, aliadas às discussões com a professora da disciplina, possibilitaram não apenas aliar teorias e práticas, como também fomentaram reflexões sobre o ensino de línguas e sobre as ações dos futuros professores como alunos de língua estrangeira.

Considerações finais

As exigências que enfrenta o formador de professores no contexto universitário são inúmeras, pois a formação na Era Pós-Método prevê “a necessidade de formar professores que tenham autonomia para construir o seu conhecimento e o seu fazer em sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 42).

Com o fim da busca de um método ideal, cada sala de aula de línguas passou a ser considerada um contexto único. A tarefa do formador tornou-se bem mais complexa, visto que ele precisa oferecer condições para preparar um profissional não mais mero consumidor de conhecimento e aplicador de técnicas e de materiais didáticos, mas que “reflete criticamente sobre a natureza da sala de aula, teoriza a partir da própria prática e implementa ações a partir de teorias” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 182).

As diversas estratégias de formação podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao futuro professor atuar de acordo com a Pedagogia Pós-método. Nesse trabalho, apresentamos os *problemas de ensino* como instrumento capaz de articular e estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Acreditamos no seu potencial para contribuir na formação do professor autônomo, aquele que, nas palavras de Celani (2010, p. 113), “está aberto à reflexão, reconhece e explora situações únicas, de incerteza e conflito, que surgem no transcorrer da prática”.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ALLWRIGHT, D. *The death of the method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.
- BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p. 127-155.

- BROWN, D. English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: J.C. RICHARDS; W.A. J.C. RICHARDS; W. A. RENANDYA (Orgs.) *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CASTRO, S. T. R. O professor de línguas em (trans)formação: escolhas de linguagem na construção colaborativa do conhecimento. *Estudos Linguísticos XXXIII*, 2004, p. 28-37.
- CELANI, M. A. A. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DIAMOND, P. Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute. *The Specialist*, vol. 19, n. 2, 1998, p. 215-231.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 23, n. 1, 1989, p. 27-45.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo Pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.
- KRASILCHIK e ARAÚJO (2010) “Novos caminhos para a educação básica e superior”. www.cienciaemdebate.com/.../entrevista-com-lee-shulman.html Acesso: 20/02/2011.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Erlbaum Associates, 2006.
- MATHEWS-AYDINLI, J. Problem-based Learning and adult English language learners. *CAELA Brief*, Washington, 2001. Disponível em: http://www.cal.org/caela/esL_resources/briefs/Problem-based.pdf Acesso em: 10/02/2011.
- MAYO, P., DONNELLY, M.B., NASH, P.P., & SCHWARTZ, R.W. Student perceptions of tutor effectiveness in problem based surgery clerkship. *Teaching and Learning in Medicine*, 5(4), 1993, p. 227-233.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNAN, D. *Designing tasks for de communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORTALE, F. L. “O ofício de formar professores de línguas: dilemas e possibilidades de atuação”, 2010. <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/fernanda-ortale.pdf> Acesso: 20/02/2011.
- PRABHU, N. There is no best method. Why? *TESOL Quarterly*, 24, 1990, p. 161-176, 1990.
- RAMOS, J.B.; FONSECA FILHO, H.; FREIRE, M. V.; PERES, S. M. “Experiências na área de engenharias e ciências aplicadas”. www.cienciaemdebate.com/.../entrevista-com-lee-shulman.html Acesso: 20/02/2011.
- RICHARDS, J. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. *Communicative Language Teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- RICHARDS, J.; FARRELL, T. *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge Language Education, 2005.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- _____. “Entrevista com Lee Schulman”. www.cienciaemdebate.com/.../entrevista-com-lee-shulman.html Acesso: 20/02/2011.
- TUDOR, I. *The dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- VAN LIER, L. Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 1997, p. 783-787.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O. e SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p. 155-166, 2007.
- WIDDOWSON, H. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução J. C. P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.