

O CARÁTER PERGUNTADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO DIÁDICA CARACTERÍSTICA DE AULAS PARTICULARES¹

Fernanda Landucci ORTALE

RESUMO *O objetivo desta pesquisa foi estudar o caráter perguntador do professor de língua estrangeira e a construção de identidades sociais de professor e aluno. A pesquisa desenvolvida, de base interpretativista, teve como fonte de dados, registros em áudio de aulas particulares de língua estrangeira e anotações de diário da professora-pesquisadora no período de nove meses. Para a análise dos registros, tomamos como embasamento teórico contribuições de Goffman (1959), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982) e da etnografia educacional (Erickson, 1986). A pesquisa espera trazer subsídios para a formação do professor de línguas, visto que suas conclusões remetem à necessidade de refletir sobre o caráter perguntador do professor e a construção de imagens de “bom aprendiz” e de “bom professor”. De modo geral, destaca-se a necessidade de refletir a respeito das implicações das perguntas do professor na interação durante o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.*

ABSTRACT *The aim of this work was to investigate the questioning trait of the foreign language teacher's discourse and the construction of teacher's and student's social identities. The data for this research was collected within a period of nine months and consists of audio records and teacher-researcher's diaries. For, the data analysis we used Goffman's theoretical contributions (1964), as well as those from interactional sociolinguistics (Gumperz, 1982), and educational ethnography (Erickson, 1986). This research attempts to provide new insights for foreign language teacher education. The conclusions emphasize the need for considerations on the teacher's questioning trait and on the construction of “the good learner” and “the good teacher” images. On the whole, this work points out to the need of considering the implications of teacher's questions in and for classroom interaction.*

¹ Texto resultante da dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 23 de fevereiro de 1995, sob a orientação da Prof^a Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

1. INTRODUÇÃO

O foco da dissertação é a investigação do caráter perguntador do professor de línguas, e a construção de identidades sociais em contexto de aulas particulares.

Como fonte de dados, a professora pesquisadora utilizou gravações de aulas em áudio e diários. A análise de dados apontou, em primeiro momento, a relação entre as perguntas do professor e a configuração de estruturas de participação. Dessa parte do trabalho, duas questões da identidade social emergiram como merecedoras de discussão: a postura colaboradora da professora na construção da imagem do “bom aprendiz” e a visão de “bom professor” construída pela professora. A pergunta direcionadora desta pesquisa foi a seguinte:

Tomando o caráter perguntador do professor como unidade de análise, como se constróem/reconstróem as identidades sociais de professor e aluno em contexto diádico característico de aulas particulares?

O conceito de identidade social aqui utilizado é aquele proposto por Erickson & Shultz (1982), definida como “um conjunto de atributos do status em diferentes dimensões”. Esses atributos são interpretados como dinâmicos e constitutivos durante a interação, o que justifica o uso do termo “construção” de identidades sociais durante o trabalho ao invés de utilizar o termo “revelação” de identidades sociais.

Antes de realizar o procedimento de análise de dados e seus resultados, foi feita uma breve resenha da literatura existente sobre a pergunta no contexto educacional. Recorrendo à literatura referente ao contexto educacional, encontramos predominantemente estudos que apontam a alta ocorrência das perguntas como parte do discurso pedagógico, e ainda tipologias, efeitos das perguntas na aprendizagem (Long & Sato, 1983, Cazden, 1988, Brock, 1986) e justificativas para o uso excessivo de perguntas associadas aos papéis do professor (Circurel, 1990).

No contexto brasileiro há poucos estudos sobre o caráter perguntador do professor. Entretanto encontramos dissertações e artigos que, ao focar outras questões referentes à sala de aula, mencionam a evidência das perguntas do professor como parte de seu discurso e apontam a importância de haver estudos dedicados especificamente ao tema (Kleiman, 1992, Machado, 1992, Moraes, 1990).

Embora as perguntas do professor sejam vistas como um lugar comum na educação, há um debate na literatura. Se por um lado, há autores que apontam as funções, tipologias e propósitos das perguntas na prática do professor em sala de aula, há por outro lado, trabalhos encabeçados por Dillon (1982) e outros, que colocam em xeque a validade das perguntas enquanto capazes de desempenhar os supostos papéis na aprendizagem, e também afirmam a possibilidade de que as perguntas sejam prejudiciais à interação durante o processo de ensino/aprendizagem.

Em linhas gerais, pode-se dizer que no referente às perguntas do professor em sala de aula, vários autores justificam seu uso, argumentando que se trata de um recurso muito utilizado pelo professor para atingir seus propósitos tais como: estimular operações mentais nos alunos (Napell, 1978 e Hollingworth, 1982), estimular a produção oral do aluno (Cicurel, 1990) e transmitir conhecimento (Ehlich, 1986) ou facilitar a

compreensão do insumo (Chaudron apud Machado, 1992). Há, em contraposição, os trabalhos de Dillon (1978, 1982, 1983) que questionam as justificativas para o uso de perguntas em sala de aula, segundo os propósitos esboçados comumente pelos professores. Dillon é o único autor, dentre os trabalhos consultados, que se propõe a encabeçar o debate sobre a possibilidade de as perguntas atuarem negativamente na interação em sala de aula. Seu mérito parece ter sido o de alertar os profissionais da área educacional para a necessidade de se refletir sobre o caráter perguntador do professor.

A visão questionadora dos supostos papéis das perguntas em sala de aula podem, ao nosso ver, estimular o nascimento de muitas pesquisas cuja origem estaria no fato de se refletir sobre o comportamento perguntador do professor. A presente investigação teve como objetivo analisar o comportamento perguntador do professor enquanto possível revelador da construção de identidades sociais de professor/aluno em sala de aula.

2. ANÁLISE DE REGISTROS

A análise de dados apontou, em um primeiro momento, a relação entre as perguntas do professor e a configuração de estruturas de participação (Erickson, 1982). O estudo procurou delinear as diferentes estruturas de participação na interação professor/aluno e possíveis relações com o caráter perguntador do professor.

O conceito da estrutura de participação aqui adotado é aquele esboçado por Erickson e Shultz (1982) que parecem tê-lo ampliado em relação à definição apresentada por Philips (1972). Os autores a definem como “o conjunto de direitos e deveres associados aos papéis dos interagentes e ao desempenho de uma identidade social”. As estruturas da participação alternam-se ou surgem de acordo com a atividade de fala no momento e segundo a variabilidade de interações específicas.

No contexto desta pesquisa, identificamos seis configurações de estrutura de participação, definidas a partir da relação com as perguntas da professora. Embora a quantidade de estruturas de participação coincida com o número de fases da aula, vimos que não há necessariamente uma correspondência entre as fases da aula e as estruturas de participação. Há porém, uma relação entre a configuração de estruturas de participação e as atividades realizadas durante as aulas. A análise da relação entre o caráter perguntador do professor e a definição de estruturas de participação tem como fonte primária de dados a aula típica em suas seis fases reconhecidas: aquecimento, verificação da compreensão de linguagem oral, leitura, distanciamento dos tópicos previstos, sistematização gramatical e exercícios de rotinização.

O resultado desta parte da análise dos dados da pesquisa pode ser sintetizado no seguinte quadro de estruturas de participação correlacionadas às perguntas da professora e às atividades em diferentes fases da aula:

INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNO		PERGUNTAS DA PROFESSORA	FASE DA AULA
PROFESSORA NO PAPEL DE:	ALUNO NO PAPEL DE:		
Ouvinte / Receptora de informações	Informante	Perguntas referenciais.	Aquecimento e distanciamento dos tópicos previstos
Ouvinte / Examinadora	Examinado	Perguntas testes.	Verificação da compreensão oral e exercícios de rotinização
Monitoradora da compreensão do aluno	Leitor / Examinado	Perguntas de monitoração.	Leitura
Expositora de regras	Leitor / Participante da exposição	Perguntas testes Perguntas de monitoração. Maior nº de turnos explicativos.	Sistematização do tópico gramatical
Colaboradora da face do aluno	Respondente que enfrenta problemas	Perguntas devolvidas ao aluno.	(1)
Avaliadora	Examinado e atento às correções feitas pela professora	Perguntas com pistas como forma de correção. Perguntas testes	(2)

ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

(1) A colaboração da professora na preservação da face do aluno pode estar presente em qualquer fase da aula

(2) A postura avaliadora da professora pode permear qualquer fase da aula

Desta parte do estudo resultam algumas observações. Identificamos a relação entre atividades típicas nas diferentes fases da aula e os tipos de perguntas predominantes, bem como a existência de relações entre os tipos de pergunta e a configuração das estruturas de participação.

As perguntas testes são mais freqüentes nas fases da aula em que predominam atividades de verificação. As perguntas de monitoração são típicas de fases expositivas e

de leitura de textos, enquanto as perguntas referenciais são predominantes durante o aquecimento e em atividades de conservação sobre tópicos imprevistos.

Quanto à relação entre tipos de pergunta e à configuração de estruturas de participação, podemos dizer que a seqüência de perguntas testes enquadram professor e aluno como examinador e examinado, estabelecendo a assimetria naturalizada em relação aos papéis de aluno e professor. Por outro lado, as perguntas referenciais constroem uma interação mais semelhante às conservações espontâneas e estabelece maior simetria entre professor e aluno, possibilitando inclusive que o aluno assumo o papel de ensinante, possuidor de informações que eventualmente o professor desconhece. Já as perguntas de monitoração caracterizam um tipo de interação similar à posição de examinador/examinado, mencionada na fase de verificação da compreensão do aluno.

É importante observar que a estrutura de participação que enquadra “professor examinador - aluno testado” pode permear qualquer fase da aula, embora seja rara no aquecimento. A configuração de “aluno perguntador - professor respondedor” também pode estar presente em qualquer fase da aula.

Analisando a interação em estruturas de participação, outras duas questões tornaram-se foco de interesse: a construção da imagem de bom aprendiz e de bom professor. Para tratar dessas questões recorreremos aos conceitos de identidade social, já mencionado no início do trabalho, e de preservação da face (Goffman, 1967). Para Goffman (op. cit.), “face” é o valor social positivo que uma pessoa reivindica através de sua linha de conduta adotada em cada interação. A face é o “eu público”, como se deseja ser reconhecido publicamente, “é a imagem de mim mesmo delineada por atributos aprovados socialmente”, diz o autor.

Em nossos dados, pode-se dizer que a professora tenta preservar sua face, tentando construir a imagem de bom professor e parece compreender como essencial o atributo comunicativista. Por outro lado, analisou-se a preocupação do aluno em preservar sua face ao tentar construir a imagem de bom aprendiz e possui para tal, a colaboração da professora. O quadro abaixo representa sinteticamente as estratégias do aluno na construção da imagem de bom aprendiz bem como as reações da professora diante destas.

COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS DO ALUNO	REAÇÕES DA PROFESSORA
Hesitações / dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece pistas para que o aluno responda. - Reformula a pergunta. - Reformula a pergunta incluindo a resposta. - Responde à própria pergunta.
Incorreções	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige em forma de pergunta. - Apresenta a forma correta. - Não corrige.
Uso da língua materna	<ul style="list-style-type: none"> - Não corrige o aluno

**ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO
DA IMAGEM DE BOM APRENDIZ**

Identificamos em nossos dados as reações da professora diante de situações em que o aluno teria ameaçada a sua face em relação ao atributo de bom aprendiz. Para essa análise, partimos do conceito do professor em relação ao que considerava um bom aprendiz e focalizamos assim, quatro momentos em que essa imagem estaria sendo ameaçada na interação: situações em que o aluno hesita, comete incorreções, recorre a perguntas referentes ao léxico ou à gramática e situações em que usa a língua materna. Esses comportamentos não estariam compatíveis com o desempenho de bom aprendiz segundo a visão da professora.

Examinando a interação professora/aluno nos quatro momentos acima mencionados, percebemos que tanto a professora quanto o aluno utilizam (de forma intencional ou não) estratégias que objetivam amenizar as possíveis falhas de desempenho e construir/reconstruir a cada momento o atributo de bom aprendiz. É importante dizer que a professora-pesquisadora, ao analisar os dados conclui que havia uma diferença entre o que imaginava do desempenho do aluno e o desempenho analisado através das aulas. Em suas anotações de diário, a professora não parecia reconhecer o uso da língua materna e hesitações por parte do aluno.

Outra diferença em relação às imagens construídas, identificada ao analisar os dados foi quanto à imagem da própria professora em relação a sua prática e à prática analisada. Com base no diário da professora-pesquisadora, depreende-se que “ser uma boa professora” é ter uma prática comunicativa em sala de aula. Tomando como ponto de partida a definição de discurso comunicativo (Almeida Filho, 1991) e a visão da professora em relação ao que seria uma discurso comunicativo, a professora começa a questionar sua prática ao reconhecê-la muitas vezes distante dos pressupostos da abordagem comunicativa do ensino de línguas.

3. CONCLUSÃO

Iniciamos o estudo de caráter perguntador do professor através de um levantamento da literatura sobre o tema. Predominantemente, encontramos textos sobre tipologias, funções e papéis das perguntas na aprendizagem. A contribuição dessa parte da dissertação consistiu principalmente em trazer em discussão trabalhos de Dillon, a partir dos quais é questionada a validade do caráter perguntador do professor enquanto prática inerente ao seu papel, justificada pela necessidade de estimular a produção oral do aluno e processos cognitivos que resultem em aprendizagem.

A análise da interação, embasada no conceito de estruturas de participação, permitiu identificar uma relação entre estas e as perguntas do professor. O quadro de estruturas de participação resultante da primeira parte da análise dos dados serviu como identificador de dois aspectos da identidade social: a construção da imagem do “bom aprendiz” e do “bom professor” na preservação de suas faces.

Em ambos os estudos detectamos contradições entre as representações construídas pela professora e a atuação constatada. Quanto ao desempenho do aluno, a professora-pesquisadora reconheceu comportamentos comunicativos do aluno que não correspondiam ao perfil de “bom aprendiz”, os quais durante as aulas não eram percebidos. Quanto à imagem de “bom professor”, a constatação da tendência gramaticalista em sua prática entrava em conflito com a prática comunicativista desejada pela professora. O desejo de aproximar-se da prática comunicativista deve-se ao conceito de “bom professor” construído pela professora-pesquisadora durante as reflexões do curso de pós-graduação.

O estudo da construção do “bom aprendiz” foi identificado como um empreendimento que reúne esforços tanto da professora quanto do aluno. Essa imagem é reconstruída durante vários momentos de ameaça da face do aluno e para isso estudamos a relação entre os comportamentos comunicativos do aluno e as reações da professora diante dessas ameaças.

Essas conclusões apontam a importância de o professor refletir sobre a imagem que tem sobre o aluno enquanto aprendiz. Isso possibilitaria examinar a prática do professor e as expectativas que tem em relação à aprendizagem do aluno.

A prática da professora em termos de tendência de abordagem de ensino foi analisada na relação com a definição de prática comunicativa construída pela professora. Ao focar as perguntas do professor em uma análise focalizada de sua prática, identificamos tendências predominantemente gramaticalistas. A alta ocorrência de perguntas testes e dos papéis discursivos de professor examinador/aluno examinado imprimiram fortes traços formalistas. A presença desses traços ameaçavam a face de “boa professora”, visto que essa imagem estava relacionada à atuação segundo uma prática comunicativa, de tendências declaradas críticas.

Este trabalho espera trazer contribuições à investigação sobre a formação de professores. Além de apontar a necessidade de refletir sobre as imagens e identidades sociais construídas na interação em sala de aula, destaca a necessidade de espaço nos cursos de formação de professores para uma reflexão a respeito das implicações das

perguntas do professor na interação durante o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida Filho, J.C. "Alguns Significados do Ensino Comunicativo de Línguas". Letras, 10/1 e 2:19-30, 1991.
- Bizon, A.C.C. Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1994.
- Cazden, C. Classroom discourse: The Language Teaching and Learning. Heinemann Educational Books, 1988.
- Cicurel, F. "Le discours en Classe de Langue, un discours sur mesure?" Etudes de Linguistique Appliquée, 61:103-113, 1986.
- Cicurel, F. Eléments d'un rituel Communicatif dans les Situations d'enseignement. In: L. Dabéne et. alii. Variations et Rituels en Classe de Langue, 1990.
- Coracini, M. J. "Contribuições para uma análise do discurso pedagógico". The ESP., vol.11, nr. 1: 49-58, 1990.
- Dabene, L., Cicurel, F., Langa-Hamid, M. C. & Foerster, C. Variations et Rituels en Classe de Langue. Paris. Hatier-Credif, 1990.
- Dillon, J.T. "Using Questions to Depress Student Thought". School Review :50-63, 1978.
- _____. "Alternatives to Questioning". High School Journal, pp. 217-22, 1979.
- _____. "Multidisciplinary Study of Questioning". Journal of Educational Psychology, vol. 74, n. 2, pp. 147-165, 1982.
- _____. "The Effect of Questioning in Education and other Enterprises". J. Curriculum Studies, vol 14, n. 2: 127-152, 1982.
- _____. "Questioning in Education". Questions and Questioning, Ed. De Gruyter, New York, 1988.
- Ehlich, K. "Discurso Escolar: Diálogo?" Cadernos de Estudos Linguísticos, 11:145-72, 1983.
- Erickson F. "When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence". Quaterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development, 1(12):5-10, 1977.
- _____. "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons". In: Communicating in the Classroom.N.Y.: Academic Press, 1992.
- Erickson, F. & Shultz, J. The Counselor a Gatekeeper. N.Y.: Academic Press, 1982.
- Fairclough, N. Language and Power. New York, Longman, 1989.
- Goffman, E. - Estigma, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982. Título Original: Stigma - Notes on Management of Spoiled Identity, Printice Hall, Nova Jersey, E.U.A., 1963.
- _____. Interaction Ritual. Panteon Books, New York, 1967.
- _____. A Representação do Eu na Vida Cotidiana Coleção Antropologia. E. Vozes, R.J., 1992.
- Gumperz, J.J. & Cook-Gumperz, J. Language and Social Identity. Cambridge University Press, 1982.
- _____. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Hollingsworth, P.M. "The Questioning: The Heart of Teaching". The Clearing House, vol. 55, pp 350-2, 1982.
- Kleiman, A. "Cooperation and Control in Teaching: the of classroom questions. D.E.L.T.A., vol. 8, n. 2: 187-203, 1992.
- Long, M.H. e Sato, C. J. "Classroom Foreign Talk discourse: forms and functions of teachers' questions". In Classroom Oriented Research on Second Language Aquisition, M. W. Seliger, e M. H. Long (orgs), Rowly Massachusetts: Newbury house, 268-286, 1983.
- Long, M. H. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics, 4(2): 126-41, 1983.

- Long M. H. Questions in foreign talk discourse. *Language Learning*, 31:135-6, 1981.
- Machado, R.O.A. *A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1992.
- Meyer, M. "The Nature of Problematic Knowledge". In *Questions and Questioning*, Ed. De Gruyter, New York, 1988.
- Napell, S.M. "Using Questions to Enhance Classroom Learning". *Education*, vol 99, n. 2, 1978.
- Philips, S. "Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom". *Functions of Language in Classroom*. C. Cazden, V. John & D. Hymes (orgs) Academic N.Y. pp. 370-94, 1972.
- Richards, J.C. "The Dilema of Teacher Education in Tesol". *Tesol Quarterly*, 21/2, 1987.
- _____. "Towards Reflective Teaching". *The Teacher Trainer*, vol. 5, n. 3, 1991.
- Rubin, J. "What the Good Language Learner Can Teach Us". *Tesol Quarterly*, vol. 9, n. 1, 1975.
- Sinclair, J. *The Structure of Teacher Talk*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham, 1982. Sinclair, J. MCH. & Brasil, D. Oxford University Press 1982.
- Spradley, J. P *The Ethnographic Interview*, Rinehart and Winston Ed. E.U.A., 1979.
- Sudman, S. & Bradburn N. M. *Asking Questions*, Jossey-Bass Publishers, London, 1988.
- Susskind, E. "The Role of Question-Asking in the Elementary School Classroom. *The Psycho-educational Clinic*, nr. 8:101-106, 1979.
- Tannen, D. "What's a Frame?: Surface Evidence for Underlying Expectations". *Freddie (org)*. *New Directions in Discourse Processing*. Norwood/Ablex, 1979.
- Tannen, D. "Frames and Schemas in the Discourse Analysis of Interaction". *Quaderni di Semantica*, 6(2), 1985.
- Widdowson, H. G. *O Ensino de Línguas para Comunicação*. E. Pontes, Campinas, 1991.