

CONFLITOS E INCERTEZAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA RENOVAÇÃO DE SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA¹

Maria Helena Vieira ABRAHÃO

ABSTRACT *This work aims at analysing the reflections and the teaching actions of English teachers from Brazilian public schools involved in a project for in-service teachers for two and a half consequent years, by associating procedures of the ethnography of schooling (Erickson, 1984, 1986, 1991) and of the interactional sociolinguistics (Gumperz, 1977, 1981, and 1982).*

RESUMO *O objetivo deste trabalho é analisar as reflexões, as ações e os procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus, envolvidos em um projeto de formação continuada, junto à universidade, por dois anos e meio consecutivos, associando procedimentos da etnografia escolar (Erickson, 1977, 1981, 1991) e da sociolinguística interacional (Gumperz, 1977, 1981, e 1982).*

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa, de natureza etnográfica, foi analisar as reflexões e a construção da prática de sala de aula por cinco professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus, envolvidos em um projeto de formação continuada, junto a uma universidade pública paulista, por dois anos e meio consecutivos.

Inicialmente, um cenário para a investigação foi criado, através do desenvolvimento do referido projeto que, procurando ser coerente com recentes propostas da literatura sobre formação de professores de língua estrangeira (Freeman,1990; Woodward, 1991; Ellis, 1990; Bartlett,1990; Nunan,1990; Wallace,1991; Allwright e Bailey,1990; Widdowson, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Almeida Filho, 1993, dentre outros), voltadas para o desenvolvimento profissional e para a formação do professor reflexivo e crítico, apresentou por metas:

1- envolver professores de inglês de primeiro e segundo graus em uma pesquisa ação, de modo a propiciar-lhes oportunidades para o crescimento profissional através da crítica e reflexão de suas próprias aulas;

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 17 de junho de 1996, sob a orientação da Profa.Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

2- contribuir para ampliar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estavam envolvidos e sua competência aplicada;

3- criar um contexto de pesquisa para verificar como se configurava o processo de reflexão do professor frente ao seu trabalho e frente a uma nova abordagem de ensino (abordagem comunicativa).

Uma análise gradativa e preliminar dos dados, coletados nos dois primeiros anos de projeto, sugeriu que as reflexões dos professores sobre sua prática de sala de aula e sobre as novas abordagens de ensino eram constituídas de incertezas e tensões. Parecia haver um conflito permanente entre seu desejo de construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e uma inter-relação de fatores contextuais na abordagem de ensinar do professor, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretores, família e sociedade. Tomei esta questão como direcionadora de minha investigação, cujo foco principal foi a análise da interação de sala de aula, através da qual procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se configura na reflexão e na prática do professor envolvido em projeto de formação continuada: 1- o trânsito entre o querer se atualizar e a força da abordagem que marcou sua formação e sua prática de sala de aula? 2- a inter-relação da abordagem de ensino do professor com aspectos contextuais em sala de aula? Com o propósito de responder à pergunta 1, duas subperguntas foram propostas: a) Como se configura o trânsito em nível de procedimentos metodológicos do professor e em nível das ações do professor e dos alunos? b) como é o trânsito de professor e alunos na construção das estruturas de participação presentes na interação?

Para o registro dos dados foram utilizados os instrumentos: gravações em áudio e em vídeo, depoimentos, manutenção de diários de pesquisa, entrevistas informais com professores e alunos, formulário para levantamento de informações pessoais, sessões de visionamento.

I- ARCABOUÇO TEÓRICO

Para a análise dos dados, optei pela utilização dos pressupostos teóricos da etnografia escolar nos moldes de Erickson e da sociolinguística interacional.

Com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa, focalizei dois aspectos na análise: as estruturas de participação social (“social participation structures”) e as estruturas de tarefas acadêmicas (“academic task structures”), apresentadas por Erickson (1982), uma vez que o termo renovar, no contexto de formação continuada, refere-se à implementação de ações e procedimentos metodológicos compatíveis com concepções de linguagem, de aprender e de ensinar (abordagens) mais recentes, bem como ao redimensionamento dos papéis de professor e alunos em sala de aula. As primeiras, estruturas de participação social, são definidas pelo autor como um conjunto de limitações na alocação dos direitos e obrigações interacionais de vários membros do grupo interagente, que orienta a seqüenciação e a articulação da interação, envolvendo dimensões múltiplas de parceria interacional. As

segundas, estruturas de tarefas acadêmicas (ats), como um conjunto que governa o seqüenciamento lógico dos movimentos instrucionais pelo professor e alunos. Segundo o autor, quatro aspectos juntos manifestam a estrutura acadêmica da lição como ambiente de aprendizagem: a lógica da seqüência do conteúdo; a informação para percorrer os passos; os passos e as estratégias para completar tarefas; materiais físicos através dos quais as tarefas e seus componentes são manifestados. Para direcionar a análise desses aspectos, foram propostas as subperguntas a e b, já mencionadas.

Compartilhando a visão de aulas como encontros, como ocasiões parcialmente limitadas que são influenciadas por normas culturais e que, ao mesmo tempo, possuem dentro de seus limites vida própria, ou seja, como situações parcialmente limitadas nas quais professores e alunos seguem regras normativas prévia e culturalmente adquiridas e, simultaneamente, inovam, criando novos sentidos conjuntamente, adaptando-se às circunstâncias ocasionais do momento (Erickson, 1982); compartilhando a visão de aula como um contexto onde a interação verbal é guiada por um processo de inferência conversacional, através do qual os alunos e o professor chegam às intenções comunicativas uns dos outros, e de esquemas de conhecimentos como responsáveis pelas estruturas de expectativas e pelo comportamento comunicativo dos indivíduos apresentados na interação face-a-face (Gumperz, 1986), considereei pertinente analisar, sob estas perspectivas, a inter-relação de aspectos contextuais com a abordagem de ensino dos professores na construção da interação em sala de aula, tentando responder à segunda pergunta de pesquisa.

Uma vez que este estudo exigia uma análise detalhada da interação, optei pela microanálise etnográfica, seguindo o modelo proposto por Erickson e Schultz (1981:153).

II - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para aprofundar o estudo, realizei após a análise preliminar dos dados, um estudo de caso em três momentos, selecionando, para tal, os registros da professora I.

Em um primeiro momento, analisei as ações e os procedimentos metológicos da professora-sujeito, apoiando-me em Larsen-Freeman (1986), Richards e Rodgers (1986), e Almeida Filho (1993), dentre outros. De início, procurei analisar uma aula típica do ano de 1994, no que diz respeito aos aspectos condizentes e não condizentes com a abordagem comunicativa (considerando uma perspectiva progressista crítica do movimento comunicativo)², levantando evidências em outras aulas ministradas no mesmo ano. Em seguida, analisei as aulas de 1992 e 1993, com o objetivo de encontrar as origens das ações e procedimentos registrados em 1994.

² Essa tendência crítica, segundo Bizon (1994: 61), preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida dentro do processo. O Objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico (politicamente crítico).

Em um segundo momento, procedi à análise microetnográfica de uma interação típica construída em sala de aula pela professora-sujeito selecionada, com base em Erickson e Schultz (op.cit.:153), dando especial destaque para a análise dos estilos discursivos e estruturas de participação, apoiando-me em Philips (1972), Schultz, Florio, e Erickson (1979/1982), Rech (1992) e Dettoni (1994). Depois de realizada esta primeira análise, procurei desenvolver análise semelhante de aulas típicas da mesma professora de 1992 e 1993 e, por fim, comparar os estilos discursivos e as estruturas de participação que se fizeram presentes nos dois anos e meio consecutivos de desenvolvimento do projeto.

Em um terceiro momento, procurei analisar os aspectos contextuais que pareciam inter-relacionar-se e constituir a abordagem de ensinar da professora, observadas nas interações de 1994, consideradas dados primários deste estudo, buscando em seu discurso, registrado em entrevistas informais e em sessões de visionamento, evidências para as asserções levantadas. Procurei, a seguir, discutir a força de todos esses aspectos e explicar por que a professora ensina da forma como ensina, comparando o trabalho de sala de aula do sujeito do estudo de caso desenvolvido com aqueles dos outros professores envolvidas no projeto.

III - O QUE REVELARAM OS DADOS

A análise das aulas de 1994, dados primários desta investigação, e das aulas de 1992 e 1993, em nível de ações de procedimentos metodológicos, evidenciou a busca da professora por uma prática renovada, o que ficou claro através da variação apresentada nos dois anos e meio de projeto. Em um primeiro momento, apresentou uma prática predominantemente audiolingual, mesclada a alguns procedimentos do método da gramática-tradução, enquanto que referências foram feitas à prática anterior ao projeto, em que era fiel ao último modelo mencionado; em um segundo momento, nas aulas de 1993, a professora apresentou procedimentos aparentemente comunicativos, mesclados àqueles tradicionais (audiolinguais e da gramática-tradução), o mesmo ocorrendo em 1994. A professora mostrou-se presa à abordagem tradicional de ensino, o que se configurou através da ênfase à produção e sistematização de formas do sistema gramatical, da ênfase à tradução, do direcionamento da interação em sala de aula, da ausência de criação de momentos para o desenvolvimento de comunicação real na língua-alvo. As ações e procedimentos comunicativos que caracterizaram suas aulas ficaram restritos à valorização do aluno e da aprendizagem, à criação de um clima afetivo propício em sala de aula, através da tentativa de redução da assimetria professor-aluno, ao estímulo e à valorização da participação espontânea, sem nomeações específicas, quando cedia aos alunos a palavra conversacional, ao respeito ao tempo para o aluno pensar antes de responder a qualquer pergunta, à consideração do erro como sinal de crescimento da proficiência do aluno na língua-alvo.

A microanálise das interações construídas pela professora e alunos nos anos de 1992, 1993 e 1994, com foco nos alinhamentos e estruturas de participação, realizada no segundo momento deste estudo, refletiu a busca de uma prática renovada.

Nas aulas de 1992, a professora deixou de dominar a interação com aulas teóricas para envolver o aluno na prática oral, mesmo que regida por ela, predominando, nestas aulas, o estilo formal e a estrutura de participação V.³

Nas aulas de 1993, mostrou-se preocupada em envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem, estimulando sua participação espontânea na interação, quer quando lhe cedia a palavra conversacional, quer quando o envolvia em atividades, consideradas por ela comunicativas, sendo registrados o estilo discursivo informal e as estruturas de participação Ia e IV. Mostrou-se também incomodada com o ruído e falta de controle provocado pela descentralização da interação, impondo o retorno às atividades controladas, tais como, correção oral de exercício, em que há o domínio do estilo formal e da estrutura de participação Ic. Paralelamente a essa prática, apresentou, ainda em 1993, procedimentos audiolinguais, tais como, o envolvimento dos alunos em repetições em coro para promover a memorização e pronúncia correta do léxico e de estruturas prontas, em que predomina a estrutura de participação V.

Nas interações de 1994, pudemos observar a mesma mescla de procedimentos: o desejo de renovação da professora fez-se presente através da procura de um discurso mais simétrico em sala de aula, do estímulo e valorização de toda e qualquer participação do aluno, o que foi caracterizado como estilo discursivo informal ou conversacional, predominante nas aulas, em que prevaleceram as estruturas de participação Ia. Posturas tradicionais, presentes na interação, vieram contrastar-se às anteriormente descritas: o controle dos tópicos e dos turnos, o não envolvimento dos alunos em conversação real em língua alvo, tanto na classe como um todo como em grupos ou pares, a nomeação de grupos de alunos ou de alunos em particular em alguns momentos, quando pudemos identificar as estruturas de participação Ib e Ic e o estilo discursivo formal. Os dados evidenciaram que a interação estava subjugada à forma na prática da professora.

³ As seguintes estruturas de participação foram detectadas na análise das interações:

Configuração Ia: a professora, falante primária, dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários, esperando que qualquer ouvinte se candidate ao papel de falante primário de forma espontânea.

Configuração Ib: a professora, falante primária, nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários e falantes primários virtuais, ratificando os demais interactantes como ouvintes secundários.

Configuração Ic: a professora, falante primária, nomeia um aluno particular ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação são ratificados ouvintes secundários.

Configuração II: há um único piso conversacional na interação, com todos os demais actantes participando nele. Há apenas um falante primário que está se dirigindo a todos os presentes. Todos os demais são ouvintes primários.

Configuração IIIa: a existência de uma única palavra conversacional com múltiplos níveis primários e secundários; considerável sobreposição de turnos.

Configuração IIIb: intercalação de um único piso conversacional com outro único piso. Um comentário coletivo em torno de uma observação prévia de um falante primário, durante o qual o piso conversacional prévio fica suspenso.

Configuração IV: diversas interações do tipo I ocorrem simultaneamente, conduzidas por falantes/ouvintes primários. Se um interactante não participa de forma primária, ele deverá participar como ouvinte secundário em um ou mais conjuntos de falantes/ouvintes primários.

Configuração V: o professor dirige o enunciado para a classe como um todo, esperando que o grupo responda em uníssono ou complete o enunciado do professor.

A análise realizada no terceiro momento deste estudo revelou que o desejo e a própria tentativa de construção de uma prática diferenciada por parte da professora confrontaram-se com vários fatores contextuais que pareciam inter-relacionar-se e constituir sua abordagem de ensinar, observada nas interações consideradas os dados primários deste trabalho. Dentre outros fatores, ressalta-se: a abordagem de formação e prática da professora, sua competência aplicada (teórica), a abordagem de aprender do aluno e suas expectativas com relação à aula de língua estrangeira, as expectativas da professora com relação aos seus alunos e à aula de língua estrangeira, as expectativas da escola com relação às aulas de língua estrangeira, a abordagem do livro didático.

A análise completa dos dados revelou a grande complexidade que é a construção de uma prática renovada pelo professor envolvido em projeto de formação continuada. O confronto de uma nova abordagem de ensino para a professora com sua abordagem de formação e de sua prática de muitos anos provocou conflitos, tensões e questionamentos, tanto em seu discurso como em sua prática, o que foi agravado pelos fatores contextuais detectados que, de uma forma ou de outra, inter-relacionaram-se e constituíram sua abordagem de ensinar.

Estabelecer os limites para esses fatores, mostrou-se uma tarefa difícil, porém os dados evidenciaram que a abordagem de formação e da prática da professora, seguida de sua competência aplicada (teórica), tiveram maior força na constituição da sua abordagem de ensinar. Esta, conforme mostraram os dados, comunicativizou sua prática em alguns aspectos, modificando em parte sua concepção de aprendizagem, e conservou inalteradas suas concepções de linguagem e de ensino, o que justificou a manutenção de posturas predominantemente tradicionais, pois a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar.

A análise da prática e da reflexão dos demais professores envolvidos no projeto vieram confirmar a complexidade do processo de construção de uma prática renovada, e a força dos aspectos contextuais considerados os mais decisivos na constituição da abordagem de ensinar do professor.

IV- CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa apresentaram encaminhamentos, tanto para o trabalho de formação pré-serviço como para o trabalho em serviço.

Com relação ao primeiro, sugeriram que, se voltado para o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor (Almeida Filho, op.cit.) e embasado na reflexão e crítica, este trabalho poderá tornar mais coerente e coesa a prática deste profissional. Esse, muito provavelmente, terá a criatividade e a segurança necessárias para contornar fatores contextuais que queiram confrontar a sua abordagem de ensinar, tais como: as expectativas dos alunos, colegas, diretores, a abordagem do livro didático etc.

Com relação ao trabalho de formação em serviço, os resultados desta pesquisa mostram-no complexo, gradativo, exigindo muita reflexão, além de aprofundamento teórico. Muito embora os professores envolvidos tenham demonstrado em sua prática

algumas modificações em nível das estruturas de participação e de ações e procedimentos metodológicos, dois anos e meio de projeto foram insuficientes para que chegassem a rever suas concepções básicas de linguagem de ensino e de aprendizagem, o que considere uma das limitações deste projeto.

Com base nesta experiência, sugiro que outros trabalhos de formação continuada sejam desenvolvidos pelas universidades, mas que:

- a) sejam implementadas sem limite de tempo, até que se atinja os objetivos propostos, ou seja, até que os professores obtenham um nível de competência lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional, que lhes permita refletir a nível de abordagem e construir um ensino coerente;
- b) integrem o aprimoramento das competências lingüístico-comunicativa e aplicada do professor, realizando as atividades na língua-alvo (atividades comunicativas, leituras, discussões, seminários etc.);
- c) o professor coordenador do projeto encontre meios de fazer intervenções mais diretas à reflexão e à prática dos professores, sem que isso crie um clima afetivo pouco propício para o desenvolvimento dos trabalhos.

Este estudo trouxe-me, enquanto formadora de professores de língua estrangeira, subsídios relevantes para o aprimoramento de meu trabalho. Proponho que um número maior de pesquisas em formação de professores de língua estrangeira seja desenvolvido em contextos universitários, para que possamos ter um conhecimento amplo sobre como os professores de línguas estrangeiras vêm sendo formados e tenhamos mais subsídios para o nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, R.L. e BAILEY, K.M. (1991) **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes.
- BARTLETT, L. (1990) "Teacher development through reflective teaching". In J.C.RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIZON, A.C.C. (1994) Características da interação em contexto de ensino regular em um contexto de ensino interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 133-144.
- DETTONI, R.V. (1995) Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB.
- ELLIS, R. (1990) "Activities and procedures for teacher preparation". In: J.C. RICHARDS e D. NUNAN (eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.

- ERICKSON, F. (1982) "Classroom discourse improvisation: relationship between Academic task structure and social participation structure in lessons" in L.C. Wilkinson (ed). **Communication in the Classroom**. N.Y. Academic Press.
- _____. (1984) "What makes school ethnography Ethnographic?" in J.GREEN e C. WALLAT (eds). **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- _____. (1986) "Qualitative methods in research on teaching" in M.C. Witrock (eds). **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan.
- _____. (1991) "Ethnographic Microanalysis of Interaction". mimeo.
- ERICKSON, F. e SCHULTZ, J. (1977/1981) "When is there a context? Some issues and methods in the analysis of social competence". **Anthropology and Education Quarterly**,15/1, 51-66.
- FREEMAN, D. (1990) "Intervening in practice teaching" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN (Eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1977) "Sociocultural knowledge in conversational inference" in Muriel SAVILLE-TROIKE. **Linguistics and Anthropology**. University of Pennsylvania Press. Washington D.C.: G.U. Press.
- _____. (1981) " Conversation inference and classroom inference" in J.GREEN e C. WALLAT. **Ethnography and Language in Educational Settings**. Norwood: New Jersey: Ablex Press.
- _____. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1990) "Action research in the language classroom" in J.C. RICHARDS e D. NUNAN (orgs). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- PHILIPS, S. (1972) "Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom" in C.B. CAZDEN e D. HYMES. **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press.
- RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. (1986) **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and an analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RECH, M.D. (1992) O conflito de expectativas na interação de sala de aula. Dissertação de Mestrado. UFSC.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F. (1979/1982) "Where is the floor?: aspects of cultural organization of social relationships incommunication at home and in school" in GILMORE E GLATTHORN (ED). **Children and Out of School**. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- WALLACE, M. (1991)**Training Foreign Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. (1990) **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- WOODWARD, T. (1991) **Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and Other Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.