

A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE INGLÊS: QUESTIONANDO AS AÇÕES ROTINEIRAS *

Solange T. Ricardo de CASTRO (Universidade de Taubaté)

Abstract

This study discusses the process of reconstruction of knowledge of two teachers of English by focussing on the researcher's questioning of the teachers' everyday instructional actions. It is part of a broader on-going research on teacher development. First, the context of the study is presented. Next, as the main theoretical underpinnings of the work, the roles of language as the mediator in processes of acquisition of knowledge are discussed: (a) language as a tool for reflection or for reproduction of unquestioned meanings, and (b) language as the very locus where meanings are built or (trans)formed. Thirdly, the methodological procedures are presented. Finally, the effects of the researcher's interventions in the process of constitution of the teachers' knowledge are discussed, illustrated by examples taken from the on-going research.

Key-words: *teacher development; knowledge; language; intervention.*

Resumo

Este estudo discute o processo de reconstrução do conhecimento de duas professoras de inglês a partir do enfoque no questionamento da pesquisadora das ações instrucionais cotidianas das professoras. O trabalho é parte de uma pesquisa

* Este estudo se baseia no trabalho apresentado na sessão de comunicações de tema *Pesquisa Colaborativa e Construção do Conhecimento na Formação Continuada do Educador (professor e coordenador)*, coordenada pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (LAEL/PUC-SP), no *XLV Seminário do GEL* (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de SP), realizado na UNICAMP/ Campinas, em 22-24 de maio de 1996.

mais ampla ora em andamento. Inicialmente, o contexto do estudo é apresentado. A seguir, os principais fundamentos teóricos do trabalho, a saber, os papéis da linguagem como mediadora dos processos de aquisição de conhecimento são discutidos: (a) a linguagem como instrumento de reflexão ou de reprodução de significados inquestionados, e (b) a linguagem como o próprio local onde os significados são construídos ou (trans)formados. Em terceiro lugar, os procedimentos metodológicos são apresentados. Finalmente, os efeitos das intervenções da pesquisadora no processo de constituição do conhecimento das professoras são discutidos, ilustrados com exemplos da pesquisa ora em andamento.

Palavras-chave: *desenvolvimento de professoras; conhecimento; linguagem; intervenção.*

1. Introdução

Este trabalho visa a discutir o processo de reconstrução do conhecimento do professor de inglês a partir do questionamento de suas ações instrucionais rotineiras. Os dados que servem de base para essa discussão relacionam-se a uma pesquisa mais ampla que está em andamento e que tem como sujeitos duas professoras de inglês em um curso de Letras de uma universidade do interior do Estado de São Paulo.

Coloca-se como objetivo final da pesquisa criar condições para que as professoras possam desenvolver uma postura reflexiva em relação a suas ações instrucionais em um processo de contínua investigação crítica de suas práticas e de transformação de seus discursos em sala de aula. Subjacente a essa proposta está a idéia de que a transformação dos discursos da sala de aula dessas professoras possibilitará a seus próprios alunos transformar ou adquirir novas concepções de ensinar-aprender que não aquelas tradicionalmente promovidas nesses cursos, de transmissão e

recepção de conhecimento. Isso, em última análise, possibilitará a esses alunos atuar em suas próprias salas de aula de futuros docentes de maneira mais reflexiva e efetiva.

2. Fundamentação teórica

A linguagem é um fenômeno social e histórico e, em função disso, ideológico. Adquirida e desenvolvida pelos indivíduos ao longo das interações sociais vivenciadas com seus pares durante atividades práticas no ambiente sócio-histórico-cultural em que vivem (Vygotsky, 1987), a linguagem tem papel fundamental na construção e na reprodução da experiência humana (Kress, 1985; Fairclough, 1989, 1992). Nesse processo, a linguagem pode se constituir não só em instrumento de reflexão ou de reprodução de significados cristalizados, como também no próprio local onde os significados são construídos, (trans)formados, ou reproduzidos, uma vez que é o local no qual os significados são negociados durante o processo de construção do conhecimento (Kress, 1985; Fairclough, 1992).

Dentro de uma perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1987), entende-se que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social constitui-se a partir da participação de "outros" que, desde os primeiros momentos de vida da criança, apontam, atribuem e/ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos (os signos lingüísticos), que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Nesse processo, o indivíduo aprende não apenas os significados que estão sendo negociados (o conhecimento a ser adquirido) e o instrumento que medeia a construção desses significados (a linguagem), mas também adquire as formas ou

maneiras de atuação através dos quais esses significados são negociados (as formas de interação social, por exemplo). Essas formas ou maneiras de atuação incluem principalmente as formas ou maneiras assumidas pelos próprios signos lingüísticos como mediadores do processo de construção do conhecimento.

Assim, é fundamental que seja rediscutido o processo de formação dos professores ao longo dos cursos de Letras, uma vez que esses cursos podem se constituir em locais de reprodução de formas tradicionalmente adquiridas e desenvolvidas e não em hora e local de repensar práticas e concepções. De fato, a educação em muitos desses cursos parece estar longe de ser o processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto, como diz Moita Lopes (1996).

Pelo contrário, da forma como tradicionalmente entendido nos cursos de Letras, o processo de formação do conhecimento segue um modelo hierárquico com ênfase na transmissão do conhecimento, em que a teoria e a prática do professor não são associadas. A forma como os conteúdos são geralmente discutidos nos dois componentes do curso, a saber, o Bacharelado, que contempla o desenvolvimento lingüístico, e a Licenciatura, que contempla o desenvolvimento profissional (cf. Celani, 1984), centra-se na figura do professor como possuidor do saber, e geralmente não é dada aos alunos a oportunidade de discuti-los de forma crítica e/ou de examinar seu próprio processo de ensino-aprendizagem. No dizer de Moita Lopes (1996), esses alunos recebem “uma formação pautada por dogmas”. A concepção que acompanha o aluno de Letras, portanto, ao longo de todo o seu processo de formação, e que possivelmente continuará a embasar suas ações docentes quando ele começar a atuar profissionalmente, é a de que ensinar significa passar informações e receitas prontas e acabadas, que os alunos automaticamente absorverão.

Para Wildman & Niles (1987), Gitlin, Siegel e Boru (1988) e Schön (1988), pesquisadores e formadores de educadores, a dificuldade em relacionar os conceitos teóricos e o saber na ação/saber como agir deve-se a esse modelo hierárquico de formação, no qual o professor primeiro “aprende” o conteúdo e depois deve aplicá-lo em sua sala de aula (Magalhães, 1997). Daí decorre que, quer na escola de línguas, quer na escola pública, o perfil do professor de inglês vem sendo o de um mero aplicador de técnicas e receitas cuja ação está embasada no livro didático e em receitas apanhadas aqui e ali. Mais ainda, dessa formação decorre, a meu ver, a caótica situação do ensino de inglês em escolas públicas já amplamente discutida na literatura da área, na qual professores simplesmente reproduzem conteúdos “selecionados” aleatoriamente, em aulas sem objetivos claros e definidos, de acordo com um programa igualmente sem objetivos.

Tendo-se em mente as concepções de linguagem como instrumento de reflexão e de transformação e como o próprio local de construção do conhecimento em um processo que envolve controle, negociação, compreensão e conflitos, é crucial e urgente, portanto, buscar a transformação das formas de pensar dos próprios professores dos alunos de Letras, através, por exemplo, de uma estratégia que tenha a linguagem como o próprio instrumento de intervenção. Da mesma forma, é importante que o exame das possíveis transformações encontradas seja igualmente feito através da linguagem. É assim que, em nosso trabalho, buscamos compreender o processo de (trans)formação do conhecimento das duas professoras através da relação encontrada entre as perguntas da pesquisadora e o discurso das professoras. A seguir, discutimos os procedimentos metodológicos adotados.

3. Procedimentos metodológicos

Ao longo da pesquisa, sessões reflexivas para seleção e discussão de conteúdos e para exame do trabalho sendo desenvolvido com as classes foram realizadas periodicamente com

as professoras, individualmente ou em conjunto. Para este estudo, foram examinados os dados de duas dessas sessões reflexivas e verificados os modos de participação da pesquisadora e das professoras, dentro de cada estágio nomeado funcionalmente (Eggins, 1994). Por estágios nomeados funcionalmente, como exemplos dos quais podemos citar o estabelecimento do problema, o desencadeamento da reflexão da professora, ou o esclarecimento de um conceito, entendem-se os grupos de movimentos transacionais dos participantes de cada sessão identificados e nomeados a partir das relações estabelecidas entre os turnos de fala da pesquisadora e das professoras. Dentro de cada estágio, foram identificados e categorizados os turnos de iniciação e os turnos de resposta. A seguir, os resultados das duas sessões foram comparados, o que possibilitou examinar semelhanças e diferenças no processo de desenvolvimento das duas professoras.

Em cada sessão foram identificados os estágios nos quais a pesquisadora foi responsável pelo turno de iniciação, bem como aqueles nos quais a professora foi responsável por ele. Isso possibilitou examinar o desenvolvimento da autonomia das professoras no controle de seu próprio processo reflexivo. Dentro desses estágios, por sua vez, foram identificados os tipos de funções de fala presentes nos turnos de iniciação e os tipos de funções de fala presentes nos turnos de resposta. As funções de fala são aquelas desempenhadas pelos movimentos sequenciais dos participantes das interações sociais, através dos quais os interagentes utilizam a linguagem para agir uns sobre os outros e negociar os significados. Para Eggins (1994), as seguintes funções de fala podem constituir a iniciação de uma negociação: o oferecimento, o comando, a declaração e a pergunta. As funções de fala de resposta, por sua vez, podem ser de apoio ou confrontação às funções de iniciação: aceite ou rejeição (de um oferecimento), obediência ou recusa (a um comando), confirmação/concordância ou discordância (de uma declaração) e resposta ou contradição (a uma pergunta). Esse exame possibilitou verificar os modos de participação da pesquisadora na construção do conhecimento das

professoras e os tipos de resultados observados no discurso das professoras.

4. Função das intervenções da pesquisadora

Crucial no processo de transformação do professor é a necessidade de se favorecer o desenvolvimento de um diálogo sistemático do professor com as ações em sala de aula. Por diálogo sistemático entende-se a reflexão do professor sobre suas ações instrucionais buscando compreendê-las. Nesse momento de desenvolvimento de uma das professoras do trabalho em questão, os resultados observados possibilitaram perceber que as perguntas da pesquisadora foram elemento essencial para desencadear esse processo.

De fato, com a professora 1 (a partir de agora P1), as perguntas da pesquisadora, como por exemplo, *Que que você tá achando?*, *Qual tá sendo o nosso objetivo ao ensinar inglês para o aluno de Letras?*, possibilitaram à professora principalmente:

(a) interpretar conceitos	<i>Dá tudo muito mastigadinho, é isso? Tipo assim, a gente passa muita informação e você acha que eles devem pesquisar mais sobre a coisa, é isso?</i>
(b) explicitar convicções	<i>Olha, Solange, sabe que às vezes eu acho importante essas coisas, porque quando eles vão lecionar...</i>
(c) explicitar objetivos	<i>É, descrever o lugar para onde eles querem se dirigir, né?</i>

Quando P1 começa a relatar suas ações (descrição), por sua vez, as perguntas da pesquisadora, como por exemplo, *Mas quando você planejava, você achava que tinha que ser desse jeito, ou saía sem querer?*, buscam **expandir os relatos** de P1 tentando fazê-la enfocar o que a teria feito tomar esta ou aquela decisão.

Dessa forma, as perguntas da pesquisadora levam P1 principalmente a **descrever** suas ações, passo inicial essencial para o desenvolvimento de um processo de reflexão.

De fato, como propõe Smyth (1992), refletir envolve quatro tipos de ações, que o professor deve ser levado a aprender a realizar. Essas ações estão ligadas a quatro tipos de perguntas, que o professor deve fazer a si próprio, buscando compreender suas decisões e ações instrucionais, como é mostrado no quadro a seguir.

Ações	Perguntas
1. descrever	<i>O que eu faço?</i>
2. informar	<i>O que isso significa?</i>
3. confrontar	<i>Como eu cheguei a ser assim?</i>
4. reconstruir	<i>Como agir diferentemente?</i>

Como discute Magalhães (1997), as ações propostas por Smyth tornariam possível ao professor reconstruir construções feitas com base no conhecimento rotineiro e não questionado, possibilitando ao professor:

- descrever o que realmente acontece para que possa entender o que está de fato ocorrendo;
- analisar criticamente os discursos da sala de aula para se informar sobre a relação entre os objetivos propostos e sentidos que estão de fato sendo construídos, entender as razões de suas ações e as “vozes” conflitantes que as embasam;
- reestruturar suas ações para criar na sala de aula contextos que possibilitem aos alunos, como discutido por Freeman (1992), não só a construção de conhecimento como também a organização e o controle de seu aprendizado.

Dentro dessa perspectiva, as perguntas da pesquisadora estariam, nesse momento, como já dissemos anteriormente, propiciando a oportunidade de a professora iniciar um processo de descrição de suas ações e dos motivos que as embasam. Ao fazê-lo, a pesquisadora possibilita a P1 a oportunidade de tornar-se consciente do que está efetivamente fazendo em sua sala de aula.

Por outro lado, para P2, além de iniciar reflexões sobre alguns aspectos da prática instrucional da professora - como por exemplo, quando a pesquisadora pergunta *O que você pensou*

quando cê fez esse warm-up aqui? ou *Qual foi o objetivo dessa tarefa ?*-as perguntas da pesquisadora tiveram, predominantemente, a função de levar a professora a **expandir esclarecimentos** ou **explicitar relatos mais detalhadamente** - como por exemplo através de *Mas aí você tava visando mais vocabulário?*, *Cê sabe o que cê tá querendo?*, *Mas ajudando em quê?*, ou *Mas eles tiveram material para quê?*.

Essa diferença de abordagens da pesquisadora para com P1 e com P2 pode ser explicada pelo fato de P2 ter tido um trabalho de desenvolvimento com a pesquisadora anterior ao início formal da pesquisa (dados não registrados) e portanto, já se apoiar, espontaneamente, em relatos e descrições de suas ações instrucionais. As próprias respostas de P2 às intervenções da pesquisadora corroboram o fato de que P2 está começando a assumir o controle de seu processo reflexivo, estando em um momento mais avançado de aprendizagem em relação a P1. O exame dos dados referentes a essa professora revela instâncias de auto-questionamento espontâneo de P2 durante a própria sessão reflexiva, como por exemplo através de *Então, por exemplo, se o primeiro assunto, se o primeiro tópico lá era “foods”, tá, com que intenção? Bem, “do”, “does”, “some”, “any”, “have you ever”?*, quando a própria professora busca analisar seus propósitos ao escolher conteúdos que tinha trabalhado em sala de aula. Da mesma forma, o exame revela instâncias em que P2 inicia, de maneira também espontânea, seguindo a prática vivenciada com a pesquisadora, a discussão de outras tarefas instrucionais registradas entre seus dados, como por exemplo, quando a professora diz, *E aquela tarefa lá? Qual foi o objetivo?*

5. Conclusão

O exame dos resultados acima aponta para a importância do questionamento das ações rotineiras das professoras para levá-las a se distanciarem de suas práticas, de se tornarem conscientes de suas ações instrucionais e, principalmente, de transformarem seus

discursos. É através do processo de desenvolvimento do (auto-) questionamento reflexivo, compartilhado com o pesquisador, e no qual este tem papel crucial, como revelado neste estudo, que as professoras podem vir a repensar o conhecimento que embasa suas ações instrucionais e a reconstruir essas ações, apoiando-se em práticas discursivas mais questionadoras e críticas. Ao compartilharem as situações de ensino-aprendizagem mediadas por novas práticas discursivas, os alunos de Letras dessas professoras, por sua vez, podem vir a se constituir em sujeitos mais aptos a repensar práticas e concepções e, principalmente, a construir formas mais reflexivas de conhecimento e de atuação. O desenvolvimento da pesquisa mais ampla na qual este trabalho se insere poderá trazer esclarecimentos adicionais a essas questões.

Recebido em: 09/97. Aceito em: 11/97.

Referências

- CELANI, M. A. A. (1984) Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' nos cursos de licenciatura. IN: M.A.A.CELANI (ed.) *Ensino de línguas*. Cadernos PUC **17**. São Paulo: EDUC.
- EGGINS, S. (1994) *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- _____ (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FREEMAN, D. (1992) Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. IN: D. NUNAN (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GITLIN, A; M. Siegel & K. Boru (1988) Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, Louisiana.

- KRESS, G. (1985) *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1997) O professor de línguas: um profissional reflexivo. *Boletim APLIEPAR*, ano VIII, **31**.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras.
- SCHÖN, D. A. (1988) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SMYTH, J. (1992) Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, **29.2**: 267-300.
- VYGOTSKY, L. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILDMAN, T. & J. NILES (1987) Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, **87**: 25-27.

Solange Teresinha Ricardo de Castro teaches Reading and Written Production in English and EFL Methodology at the Letras Department at Universidade de Taubaté, in Taubaté, São Paulo, Brazil. She is also a doctoral candidate at PUC/SP working on a thesis on teacher development. Her main areas of interest are English language teaching, teacher development, and language as mediator of processes of identity construction.