

2

Arcabouço teórico

A construção do arcabouço teórico que fundamenta esta dissertação teve início, conforme visto na introdução, durante o projeto de Treinamento Profissional e foi aprimorada durante o Mestrado.

A questão inicial que permeia o projeto é o dualismo teoria e prática que nos foi apresentado a partir dos medos dos graduandos de assumir uma sala de aula. Os cursos de formação de professores deveriam trazer questões teóricas, tanto lingüísticas quanto pedagógicas, que fossem capazes de construir uma base sobre a qual fosse possível alicerçar a prática em sala de aula, de forma que professores e alunos compartilhassem de interações produtivas não apenas em relação à teoria, mas que também fossem relevantes para suas vidas cotidianas. As teorias estudadas e discutidas no decorrer de uma faculdade são cruciais para a reflexão sobre decisões metodológicas e até éticas que envolvem o processo educacional. Segundo Paulo Freire (2002, p. 78),

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

É certo que os estudos teóricos ajudam a fornecer argumentos e idéias para um posicionamento pessoal. Todavia, apesar da grande importância do estudo teórico, o mesmo se torna pouco produtivo e de certa forma utópico quando desvinculado de sua prática. Na verdade, a angústia demonstrada pelos estudantes deve-se justamente à falta de prática ou à pouca prática oferecida no período da graduação. Para Paulo Freire (ibid, p. 43-44),

na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Porém, se não há prática, torna-se difícil usar o discurso teórico para uma reflexão crítica que seja concreta.

A deficiência de se pensar diretamente sobre a prática no curso de formação de professores acaba gerando um quadro de ensino no qual os alunos são levados apenas a reproduzir o conhecimento (sobretudo gramatical, no caso do ensino de Línguas) sem serem levados a refletir sobre o conhecimento e suas conseqüências. De fato, como nos mostra Rubem Alves (2001, p. 29),

as crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente.

A questão não é diferente quando se trata do ensino de Língua Estrangeira. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Maia, 2002, p. 150),

atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.

Conforme também explicitado pelos próprios PCN (ibid, p. 147), o ensino de Línguas Estrangeiras há muito não tem se dado de forma a possibilitar aos alunos o uso da mesma em diferentes contextos, o que o torna irrelevante na vida da maioria dos alunos.

Em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Como tentativa de resolver a dificuldade de se ensinar as quatro habilidades lingüísticas, alguns professores buscam adotar uma abordagem instrumental do ensino da língua, voltando as aulas para uma habilidade específica. Na maioria dos casos, a leitura e a escrita são as habilidades privilegiadas. Todavia, é sabido também, que mesmo o ensino de Língua Estrangeira voltado para a modalidade escrita não tem se dado de forma satisfatória. É o que nos mostra a pesquisa realizada por Pinhel (In: Consolo & Vieira-Abrahão, 2004, p. 62), que propõe

analisar as interações em sala de aula [no ensino médio de uma escola pública] entre professor e alunos no momento da leitura, de maneira a identificar as noções de linguagem, de leitura e de ensino/aprendizagem que têm fundamentado a construção das interações pelos participantes do contexto pesquisado

e cuja conclusão é que

as orientações dos PCN com relação à leitura não têm caracterizado as práticas desenvolvidas na escola pública, pois ainda prevalece a visão de texto como somatório de palavras ou frases e como instrumento para análise lingüística, bem como uma visão de leitura como reprodução oral da linguagem escrita. (p. 75)

Compreendendo, através dos dois textos acima citados, dentre outros, que tanto o ensino das quatro habilidades quanto a abordagem instrumental voltada para o ensino da leitura (em Língua Inglesa) nas escolas públicas não têm obtido, em muitos casos, resultados desejáveis, torna-se necessário estudar a sala de aula, analisando práticas que vêm sendo exercidas e buscando aprimorá-las e adaptá-las aos diversos contextos de aprendizagem.

Segundo Maturana (2001, p. 76),

a história de um ser vivo é uma história de interações que desencadeiam nele mudanças estruturais: se não há encontro, não há interação, e se há encontro, sempre há um desencadear, uma mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural. De modo que uma história de interações recorrentes é uma história de desencadeamentos estruturais, de mudanças estruturais mútuas entre o meio e o ser vivo, e o ser vivo e o meio.

E, para que haja encontro e, portanto, interação, é necessário que utilizemos a mesma linguagem. É através da linguagem que interagimos, pois é ela um fenômeno social da interação.

Assim também, para a Etnografia da Comunicação (Schiffrin, 1994, p. 138),

a linguagem é o meio central pelo qual as pessoas se comunicam em suas vidas diárias (...) [assim,] entender a comunicação é uma tarefa importante para os lingüistas. A compreensão da comunicação também é importante para os antropologistas: a maneira como nos comunicamos é parte de nosso repertório cultural para fazer entender – e interagir com – o mundo.

Todavia, para compreendermos a comunicação, é importante lembrar que toda interação se dá em um contexto, envolvendo todos os indivíduos participantes daquele momento de interação. Para Goffman (In: Lemert & Branaman, 1997, p. 23-24),

enquanto [uma] imagem é recebida em relação ao indivíduo, de forma que um *self* é imputado a ele, este *self* não deriva do possuidor, mas de toda a cena de ação, sendo gerado por aquele atributo de eventos locais que os torna interpretáveis pela testemunha. Uma cena bem e corretamente atuada leva a audiência a imputar um *self* a um personagem atuado, mas esta imputação – este *self* – é um produto da cena e não a causa da mesma.

Dessa forma, os “animadores” (Goffman, 2002) estarão sempre envolvidos em um jogo, no qual definirão suas imagens e se posicionarão como sujeito, tentando imputar um *self* e, ao mesmo tempo, conferindo se o *self* construído pelo outro corresponde ou pelo menos se aproxima do *self* que se deseja apresentar.

Para Gumperz (In: Duranti & Goodwin, 1992, p. 229),

os participantes de um evento comunicativo devem ser capazes de guiar um ao outro em relação às interpretações do que está sendo dito através da aparentemente vasta, se não infinita, variedade de dimensões e fatores potencialmente relevantes.

Dessa forma, tanto o contexto quanto os participantes direta ou indiretamente envolvidos em um evento comunicativo fornecerão bases primordiais para a compreensão do que se passa no evento em questão.

2.1

A pesquisa em sala de aula: justificativa e relevância

Conforme já dito em seções anteriores, a sala de aula é uma arena onde pessoas diferentes, com objetivos diferentes se reúnem em torno do processo educacional. Justamente devido às múltiplas diferenças encontradas em uma escola, é que o processo educacional pode ser considerado uma teia na qual nem sempre os sujeitos envolvidos compartilham dos mesmos princípios e ideais. Conforme colocam Pimenta & Ghedin (2002, p. 37-38),

a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. **A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer.** Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (grifo meu)

E, para compreender as complexidades de uma sala de aula, é que as pesquisas de sala de aula se tornam um campo de grande relevância. Nas salas de aula de Língua Estrangeira o panorama não é diferente da complexidade acima exposta. Van Lier (1988, p.7) exemplifica melhor as complexidades das salas de aula de Língua Estrangeira.

O desenvolvimento da linguagem, tanto em L1 quanto em L2, se dá por todo o mundo em milhares de línguas diferentes, em vários ambientes diferentes, com pessoas de todas as idades, em escolas, casas, indústrias, nas ruas e nos campos. Mesmo se limitarmos o campo de pesquisa a apenas uma dessas facetas, i.e. ao desenvolvimento do Inglês como segunda língua nas salas de aula, o potencial para a variação é enorme.

Apesar de van Lier tratar do Inglês como segunda língua, o que não é o caso no Brasil (pelo menos no que concerne às escolas públicas), na verdade o que ele quer expor é que o ensino de Línguas em qualquer lugar é complexo e não pode ser estudado sem se levar em conta o contexto no qual ocorre. O que quero dizer com isso é que toda sala de aula é única, no sentido de que não é possível reproduzir o mesmo contexto. Justifico, portanto, minha escolha de estudar apenas dois casos, já que não busco aqui generalizações, mas sim especificidades de cada caso estudado.

Além da escolha de estudar casos, outra escolha precisa ser justificada: a escolha de me posicionar como pesquisadora externa ao processo.

Atualmente, muitos autores que estudam a pesquisa em sala de aula (Van Lier, 1996; Allwright & Bailey, 1994; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Prabhu, 1990) defendem que os pesquisadores da sala de aula devem ser os próprios professores, já que eles estão diretamente envolvidos com o processo educacional daqueles alunos ali presentes e são eles também as pessoas mais capazes e prováveis de implementar mudanças, caso achem necessário.

São indubitáveis e indiscutíveis as vantagens de se estudar a sua própria sala de aula. Todavia, a questão que venho propor aqui, é um pouco diferente: o que podem fazer, os estudantes de graduação, para tentarem conhecer um pouco melhor as realidades dos contextos profissionais no qual irão atuar futuramente? E, ainda, o que fazer para conhecer aspectos reais da sala de aula de Língua Inglesa (já que aqui minha preocupação direta é com os graduandos do curso de Letras), enquanto ainda não estão inseridos no mercado de trabalho?

E, justamente com base na preocupação de uma melhor formação profissional do futuro professor, defendo, na seção a seguir, a importância da pesquisa em sala de aula no período de graduação.

2.2

O papel da pesquisa no processo de formação de professores

Um dos problemas de grande repercussão acadêmica atualmente é a questão da formação do professor. Sabe-se que, a maioria dos programas de formação visa a “passar conteúdos teóricos” que capacitem o futuro professor a agir em sala de aula, repassando conteúdos importantes a seus alunos.

Todavia, entende-se também que o foco dado a conteúdos teóricos, quando desvinculado da prática ou pelo menos de questões práticas que envolvem o dia a dia em uma sala de aula, são pouco úteis para que o professor em formação saiba como agir, ao tentar ensinar. Na verdade, esse modelo de formação ajuda a perpetuar a idéia de que ensinar é “transmitir conhecimentos”. Em trabalho apresentado por Celani (2002, p. 20), a autora mostra que

a experiência de vários anos de trabalho na área de ensino-aprendizagem de inglês e na formação do profissional para esse tipo de ensino, tanto em nível de pré-serviço quanto de formação contínua, revela o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. Esse fato se deve a várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como, até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira.

De forma a equipar os futuros professores para uma atuação que esteja voltada para a formação do ser humano, é necessário que, durante o processo de formação, o ensino seja tal que o aluno/futuro professor perceba que a aprendizagem deve ser um processo contínuo, entendendo assim a importância de se buscar uma formação contínua. Segundo Celani (ibid, p. 27),

é necessário que programas em formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Em outras palavras, em entender as necessidades dos alunos, os saberes que estão enfocando, o currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado e o tipo de profissionais que estão formando. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.

É nesse sentido que venho propor que a pesquisa feita na posição de observador, durante o período de graduação, é uma forma de permitir que os futuros professores participem de um ambiente que, embora diferente (devido a todas as diferenças contextuais já mencionadas), apresenta também semelhanças ao ambiente no qual atuará depois de formado.

Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos (Schön, 1987; Zeichner, 1993)". (Gonçalves & Gonçalves. In: Geraldi, 2001, p. 115)

Além disso, a pesquisa feita durante a graduação, na posição de observador, é também uma maneira de inserir o estudante de Letras na pesquisa de sala de aula, o que pouco acontece atualmente. Como colocam Gonçalves e Gonçalves (ibid, p. 123),

outra questão importante para a formação de professores seria a realização de pesquisas em ensino de matemática, física, química, biologia etc., realizadas por docentes dos departamentos específicos, em parceria ou não com as faculdades de educação. Estas pesquisas devem contar com a participação dos alunos de licenciatura, pois assim estarão sendo iniciados no processo de pesquisa, recebendo, com isto, estímulo e competência para seus trabalhos futuros como professores, podendo, então, investigar também suas próprias práticas, cujo resultado os levará, provavelmente, a uma reflexão constante de suas atividades como educadores.

Defendemos a necessidade do ensino como pesquisa e da pesquisa no ensino por acreditarmos que ela pode ser a mola propulsora da formação e da transformação do professor formador de professores, bem como do professor em formação.

A mesma questão é apresentada por Cavalcanti & Moita Lopes (ibid, p. 135), que afirmam que “não há envolvimento em pesquisa por parte do professor porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas nas universidades”. Todavia, acredito que essa inserção possa abrir caminhos para pesquisas futuras, incluindo-se a pesquisa da própria sala de aula. Como menciona Cavalcanti (In: Almeida Filho, 1999, p. 181),

esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social.

Nesse processo de formação, voltada para o desenvolvimento integrado das competências pedagógica e reflexivo-social, torna-se possível pensar em um ciclo em que futuros professores serão formados com preocupações de formar cidadãos que sejam, da mesma maneira, reflexivos. É esse o foco de Horikawa (In: Magalhães, 2004, p. 121-122) que defende

a adoção de uma perspectiva pedagógica que enfoca a formação do homem como um ser cultural, social e político, que compreende o tempo e o espaço em que vive e atua para transformá-lo naquilo que o oprime. Nesses termos, insere-se a importância da formação de um professor que, ao refletir permanentemente sobre sua prática, encontra os liames que unem sua ação pedagógica à situação social vivida pela comunidade em que atua e propõe alternativas para alcançar uma educação emancipatória.

Ao defender a importância da pesquisa em sala de aula por alunos de graduação, justifico minha posição de pesquisadora observante, já que, quando a

pesquisa teve início, eu era ainda uma aluna da graduação, preocupada justamente em entender a realidade de um possível campo de trabalho futuro.

Ao mesmo tempo, justifico minha análise atual, do ponto de vista de professora e mestranda, preocupada também com a formação de futuros professores. Unindo os papéis assumidos por mim nessas diferentes etapas, posso dizer que a pesquisa na escola pública me mostrou a complexidade do processo educacional, o qual ainda busco entender mais profundamente. Conjuntamente, também foi possível verificar a importância da pesquisa de sala de aula enquanto graduanda e enquanto futura formadora de professores.