



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Adorno Marciotto Oliveira, Ana Larissa

Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 1, enero-marzo, 2010, pp. 227-248

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829612011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente

Collaborative tension: a discursive model to integrate theory and practice in teacher education

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira*
UFMG

RESUMO: Este artigo tem como propósito discutir como professores de língua inglesa (LI), em situação de formação continuada, produziram mudanças contextuais e localmente situadas em suas salas de aula, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa. Destaca-se a importância do modelo denominado *tensão colaborativa* no empreendimento dessas mudanças. Três professoras de escola pública fizeram parte da pesquisa, que ocorreu em duas etapas distintas, em 2004 e em 2006. Os resultados demonstraram que as professoras participantes integraram teoria e prática e produziram heurística. Elas conseguiram também atenuar alguns dos problemas do cotidiano escolar.

PALAVRAS- CHAVE: pesquisa-ação colaborativa, formação docente, pedagogia de mudança.

ABSTRACT: This paper aims at demonstrating how English language (EL) teachers in a continuing education program could produce local and contextual changes in their language classrooms through collaborative action research. The role of *collaborative tension*, as the process is named here, in the implementation of these changes has been highlighted. Three public school teachers took part in the study in two different stages in 2004 and in 2006. The results have shown that the teachers participating in this research have built the bridge between theory and practice and were thus able to produce heuristics to diminish the problems identified in their classroom routine.

KEYWORDS: collaborative-action research, teachers education, educational change.

* a-larissa@uol.com.br

O panorama inicial da pesquisa e os estudos atuais em LA

A Lingüística Aplicada (LA), especialmente no campo da formação de professores, há muito deixou de limitar seus estudos ao relato prescritivo do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Os estudos atuais da área vêm registrando ações destinadas à formação de redes de colaboração em que professores e pesquisadores engendram um trabalho conjunto de reflexão crítica, endereçado a uma pedagogia de mudança (POTTER; DUTRA; MELLO, 2003, 2004; OLIVEIRA; DUTRA 2008, DUTRA; MELLO, no prelo). Por isso, está subjacente, neste texto, a noção de que LA seja um campo do conhecimento humano que, por sua solidez teórica e pelo volume de sua produção possa, efetivamente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua estrangeira e materna na escola básica, particularmente a pública, onde estão aqueles que mais precisam de uma educação lingüística responsiva às demandas da contemporaneidade.

A LA vem transpondo, assim, os limites impostos pela busca do “melhor método”, ainda enfatizada nas três últimas décadas do século XX, conforme salienta Assis-Peterson (2008), para compor uma nova centralidade, com base na qual a docência e a aprendizagem de línguas são entendidas como atividades humanas dinâmicas, não-prescritíveis e localmente situadas.

O foco principal deste artigo é a análise da (desejável) integração teoria-prática na atividade do professor de inglês, particularmente em escolas públicas. Os dados apresentados fazem parte de um trabalho maior, desenvolvido em nível de doutorado¹, tendo como participantes três professoras, Nelma, Patrícia e Maria Ângela.² Elas integravam o Projeto EDUCONLE (Educação Continuada em Línguas Estrangeiras), promovido pela FALE (Faculdade de Letras) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). O projeto oferece aulas metodologia do ensino e aulas de Língua Inglesa, destinadas a professores da rede pública da região.

Os dados foram coletados em duas etapas, a primeira ocorreu no ano de 2004 e a segunda no primeiro semestre de 2006. Foram realizadas observações participantes em três escolas públicas (E1, E2 e E3), e em uma escola particular (E4), bem como sessões colaborativas (SCs) quinzenais entre

¹ A tese de doutorado “Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente” foi orientada pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra, na FALE / UFMG.

² Por opção das participantes, os nomes não foram substituídos por pseudônimos, como de costume.

as professoras participantes e a pesquisadora, com duração média de 1h e 30 minutos cada. Objetivo central do estudo foi compreender como as professoras pesquisadas integravam teoria e prática por meio de ações colaborativas realizadas no Projeto EDUCONLE e nas SCs com a pesquisadora.

Para apresentar alguns dados do referido estudo, este artigo encontra-se dividido em sete seções. Na primeira, procurei argumentar sobre a pertinência do tema em foco para o campo da LA contemporânea. Apresentei também, na seção 1, o desenho panorâmico da pesquisa, bem como seu contexto. Na próxima seção, introduzo as bases teórico-metodológicas do estudo e discuto as análises procedidas nas etapas 1 e 2 da pesquisa. Na parte 3, descrevo o modelo *tensão colaborativa* e argumento sobre sua importância para a formação crítica de professores, bem como para uma análise discursiva desse processo. Na seção 4, por meio da seleção de alguns excertos da etapa 1 da pesquisa, procuro apontar, mais detalhadamente, a aplicação da *tensão colaborativa* como categoria de análise discursiva. Na parte 5, teço algumas considerações sobre o desenvolvimento da autonomia intelectual docente, como base para a construção de heurística por professores em formação continuada. Na parte 6, discuto os dados coletados na etapa 2 do estudo, que teve como participante a Professora Nelma, e defendo a idéia da implantação de uma pedagogia de mudança como parte da formação crítica de professores. Na etapa final, seção 7, produzo algumas considerações sobre a formação crítica de professores com base no mito grego de Hermes e na imagem das bonecas russas, as *matryoshka*, como forma de defender uma formação docente não fragmentada e localmente situada.

As bases teórico-metodológicas do estudo

Pesquisadores como Freeman e Johnson (1998) advogam que a experiência prática do professor, tomada de maneira reflexiva e emancipatória, é o elemento central para a construção do que se convencionou também chamar de epistemologia da prática (PIMENTA; ANASTACIOU, 2001). Considera-se, então, que o conhecimento seja produzido em contextos sócio-culturais e históricos específicos que o determinam e são determinados por ele. Freeman e Johnson (1998) postulam, assim, que os cursos de formação de professores precisam erigir novas bases partindo da arqueologia pessoal do saber docente e dos contextos em que esse saber é produzido e veiculado. Essa compreensão implica, segundo esses autores, numa resignificação dos três domínios principais em que a atividade docente encontra-se circunscrita: (a) o domínio aluno-professor, em que ambos são vistos como seres pensantes

e autônomos que possuem um conjunto específico de crenças sobre ensinar e aprender, (b) a escola como ambiente de ensino – aprendizagem (*school*) e os processos políticos e institucionais que determinam a forma como o que é ensinado (*schooling*) e (c) o processo pedagógico propriamente dito, centrado na atividade docente em si.

No que tange à formação da competência profissional do professor, cujos fundamentos ele expressa em seu discurso, recorro ao conceito de formação teórico-crítica, que envolve um conhecimento teórico sobre a natureza do uso da linguagem dentro e fora da sala de aula e sobre os processos de ensinar e aprender. Nesse campo, os trabalhos de Freire (1982, 1997) influenciaram fortemente os teóricos da Pedagogia Crítica em LA, tais como Pennycook (1999), Kumaravadivelu (2003).

Para esses teóricos, a sala de aula está imersa em relações de poder e dominação que não podem ser desconsideradas por professores, alunos e formadores de professores. Por isso o professor, como um intelectual transformador, deve refletir sobre os princípios ideológicos que influenciam sua prática, conectá-la à teoria e também a questões sociais mais amplas.

No campo do ensino de LI (língua inglesa), especificamente, os trabalhos da pedagogia crítica, discutem, por exemplo, o fato de que a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas. Assim, para empreender uma prática docente criticamente situada, é necessário integrar pesquisa e ensino, proposta deste estudo, assim:

A Pedagogia Crítica no Ensino de Inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo ocidentalizado, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 23)

Desse modo, percebe-se que a formação que parte dos professores de línguas recebe não lhes permite emancipação crítica suficiente para poderem escolher o quê, como e por quê ensinar de modo crítico e teoricamente fundamentado. Isso porque essa formação tem, muitas vezes, caráter dogmático e prescritivo e torna os professores meros executores de metodologias específicas e reprodutores de modismos sobre como ensinar. Este estudo preocupa-se, assim, com a reflexão e a auto-educação de professores, para que não tenham que se restringir, sempre, a rezar pela cartilha dos outros (MOITA LOPES, 2001).

É nesse sentido também que Kumaravadivelu (2001) propõe uma pedagogia pós-método, (*postmethod pedagogy*). Para ele, essa prática deve ser vista em três dimensões principais: (a) uma pedagogia da particularidade (*pedagogy of particularity*), (b) uma pedagogia da ação-prática (*pedagogy of practicality*) e uma (c) pedagogia da possibilidade (*pedagogy of possibility*). A primeira (a) é baseada na idéia de que a prática pedagógica deve ser entendida de maneira holística e, ao mesmo tempo, localmente situada. Para o autor, “toda pedagogia, assim como a política, é local”³ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539) e, assim, está baseada na reflexão sobre as exigências locais de cada sala de aula, em seu contexto específico. Essa abordagem deve conduzir a um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação, considerado requisito principal para a produção de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto, como propõe o autor.

O segundo aspecto da pedagogia pós-método, é (b) uma pedagogia da ação-prática (*pedagogy of practicality*), em que a relação teoria-prática é revista. Trata-se da idéia de que teoria e prática devam mutuamente informar-se e constituir, conjuntamente, uma práxis pedagógica dialética. Na pedagogia da ação-prática, o professor é encorajado a “teorizar com base na prática e praticar aquilo que ele teoriza” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541).⁴

Em terceiro lugar, a proposta de uma pedagogia pós-método, inclui (c) uma pedagogia da possibilidade (*pedagogy of possibility*), francamente inspirada em Paulo Freire (1982, 1997). Nesse sentido, assume-se que qualquer pedagogia encontra-se imersa em relações de poder e dominação, que criam ou repetem a ordem social. Por isso, a ação pedagógica deve empoderar os participantes (professores, alunos e comunidade) a desenvolver teorias e formas de conhecimento que levem em conta seu conhecimento experiencial e a busca contínua pela construção de novas identidades, bem como a manutenção de outras já existentes. Dito de outro modo, as necessidades sociais e identitárias dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades lingüísticas.

Nos estudos aqui sumariamente descritos, assume-se o pressuposto de que o conhecimento pessoal prático do professor está calcado em duas dimensões principais: a dimensão social-pessoal e a dimensão espaço-tempo. Sustenta-se que a escola reproduz a sociedade como está, mas também pode projetar a sociedade e a escola que queremos. Para isso, ações que objetivem a autonomia de professores em formação devem ser sempre encorajadas.

³ “All pedagogy, like politics, is local”.

⁴ “Theorize from practice and practice what they theorize”.

As sessões colaborativas e o modelo *Tensão Colaborativa*

O modelo denominado *Tensão Colaborativa* (OLIVEIRA, 2006) é uma tentativa de demarcar, no âmbito discursivo e na *práxis*, a integração teoria-prática. Está subjacente ao modelo o entendimento de que teoria-prática e discurso-*práxis* sejam díades compostas por linhas pontilhadas e não por pólos contrários. Considera-se, então, que quaisquer movimentos de mudança na *práxis* percorram, necessariamente, o âmbito discursivo. Defende-se ainda que, na formação profissional, o domínio da metalinguagem da área seja uma competência importante a ser desenvolvida. Mais ainda: ressalta-se que, pela linguagem, seja possível não apenas acompanhar os caminhos pelos quais a reflexão e a ação são entrelaçadas, como também promover e/ou intensificar esse entrelaçamento. Decorre disso que o modelo *Tensão Colaborativa* foi utilizado como (a) recurso para a implantação e a intensificação do trabalho colaborativo e (b) categoria para a descrição e a análise discursiva de dados coletados em situação de formação docente. Nesse percurso, as sessões colaborativas (SCs), descritas brevemente a seguir, tiveram caráter fundamental.

Na etapa 1 do estudo (ano de 2004), as SCs foram realizadas quinzenalmente entre as três professoras participantes e a pesquisadora. Nesse mesmo ano, as professoras participantes também integravam um projeto de formação continuada (EDUCONLE, cf. item 1 deste artigo). As SCs tiveram a duração média de 1h e 30 minutos cada e ocorreram em concomitância com as observações de sala de aula, também realizadas pela pesquisadora no mesmo período.

No debate colaborativo engendrado pelas SCs, os temas em foco foram escolhidos pelas professoras participantes com base nos problemas por elas mesmos identificados na *práxis*. As SCs constituíram-se em fórum de colaboração e formação docente crítica e foram assim definidas no estudo: “um espaço interacional, dedicado ao debate colaborativo teoricamente informado sobre temas relevantes para a formação docente e para o cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2006, p. 68).

O modelo emergiu das primeiras SCs, tendo sido descrito e analisado ao longo das sessões seguintes. O modelo serviu, então, ao propósito de promover e / ou intensificar a integração teoria-prática, bem como de descrever e analisar os movimentos discursivos que a compõem. Quatro movimentos interacionais distintos, porém interconectados, compõem o modelo e assinalam a (possível) integração teoria-prática no campo discursivo e na *práxis*. O QUADRO 1, a seguir, sintetiza esses movimentos, exemplificando suas quatro instâncias:

QUADRO 1

Movimentos discursivos de tensão colaborativa⁵

Enunciado Gerador de Tensão⁶: trata-se de um enunciado gerador de debate colaborativo, produzido pela pesquisadora ou pelas professoras-participantes. Ele é caracterizado pelo uso de perguntas temáticas, quase sempre abertas, que problematizam as atividades observadas em sala de aula, ou relatadas pelas professoras participantes: por que vocês se referem a “*present continuous*”, *preposições para tratar de gramática?* *O que a gente poderia dizer que vocês estavam ensinando realmente nessa atividade?*

Tensão Colaborativa: com base nos enunciados geradores de tensão, instaura-se a tensão colaborativa. Nesses momentos, explicitam-se, no discurso, as concepções divergentes no grupo. A tensão colaborativa é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa: *eu acho que, igual quando você falou (...), a maioria dos professores sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado, mas pensa que se faz isso só com um texto ((escrito))*.

Reflexão: a essa instância pertencem enunciados em que as professoras explicitam rupturas e/ou tomada de consciência. Eles se caracterizam por verbos na primeira pessoa, expressões de opinião, enunciados avaliativos e expressões temporais: *Eu acho que, com o EDUCONLE, eu passei a me preocupar mais com aquilo que os alunos precisam (...) se não tiver uso, para mim, não tem sentido*.

Ação-Transformadora: nessa instância, as ações concretas de mudança, já realizadas em sala de aula, ou planejadas, são descritas pelas professoras. Os enunciados aqui se caracterizam pelo uso de elementos descritivos da ação concreta. Também há uma tendência em sumarizar, em que as professoras dão a sua própria versão para a ação-transformadora: *Na vida real você não pode dizer: é meu aluno vai usar preposição. Na vida real, ele ((aluno)) vai chegar num lugar e vai conseguir descrever. A aula das figuras foi para isso, né?*

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

⁵ Os exemplos foram retirados de excertos de Oliveira (2006) e possuem caráter meramente ilustrativo.

⁶ O termo foi livremente inspirado no Modelo de Negociação de Sentido, proposto por Pica (1996).

O caráter reflexivo da *Tensão Colaborativa* é retratado na FIG. 1, a seguir. Essa representação foi livremente inspirada no movimento físico da refração de ondas de luz na água, que resulta na formação de círculos concêntricos. O fenômeno é observado, por exemplo, quando alguém atira uma pedra num lago. No caso da tensão colaborativa, o primeiro enunciado provoca a projeção (refração) dos outros. Forma-se um processo dinâmico e discursivamente construído, iniciado por um dos participantes da interação. Esses movimentos discursivos intensificam e projetam os efeitos da ação-colaborativa entre os participantes da SC.

FIGURA 1
Fonte: OLIVEIRA, 2006.

As concepções divergentes e a mudança

Durante as SCs realizadas no estudo, algumas concepções sobre ensinar e aprender a LI (Língua Inglesa) foram trazidas à baila por professoras e pesquisadora. Entre elas, as concepções sobre (a) texto e contexto e (b) uso e prática oral na LI.

O excerto 1, a seguir, registra o âmbito em que o debate acerca de produção oral na LI começou a configurar-se, com base no enunciado gerador de tensão proposto pela pesquisadora. A partir daí, a *tensão colaborativa* instaura-se e o confronto de concepções é iniciado.

Excerto 1 (SC 26/06/2004)

1 L: *Mas será que repetir essas frases lá na frente da sala é falar a língua*
2 *significativamente? Enunciado gerador de tensão*
3 P: *É prática oral-*

A concepção sobre produção oral significativa continuou a ser debatida nas sessões colaborativas e resultou na inserção, nas aulas das professoras, de atividades do tipo quebra-cabeça e entrevistas, em que os alunos tinham a oportunidade de utilizar a LI de modo mais comunicativo. No excerto 2, a Professora Maria Ângela relata uma atividade de entrevista, planejada por ela. Ela reflete sobre o uso do conteúdo lingüístico em foco na atividade e ressalta como essa proposta de trabalho representou também um modo de romper com a crença generalizada, em sua escola, de que os alunos do turno da noite, por serem mais indisciplinados e integrarem turmas mais numerosas, não pudessem produzir fala significativa na LI. A Professora Maria Ângela sumariza sua avaliação pessoal para o trabalho: *Eu achei muito boa aquela aula.*

Assim, por meio de uma atividade em que o conceito de produção oral foi revisto, a professora planejou uma aula que resultou na participação significativa dos alunos, que interagiram na LI. A concepção sobre produção oral em LI foi, nesse episódio, modificada, e decorreu disso um ambiente menos tenso e mais favorável para a aprendizagem, mesmo numa turma numerosa e considerada indisciplinada pela professora e pela escola.

Excerto 2 (SC de 12/10/04)

- 1 M: *Eu acho que foi (xxx.) É (xxx) perguntas que você realmente usa quando quer*
2 *conhecer uma pessoa* **Reflexão** + *Tensão colaborativa*
3 P: *É. Cujas resposta eles não sabiam. Eles tinham que perguntar*
4 =M: *porque eles não sabiam* **Reflexão** + *Ação- transformadora*
5 L: *Isso é abordagem comunicativa.*
6 M: *É. E assim eles gostaram muito, sabe, daquela aula* **Reflexão** .
7 L: *Depois eles comentaram?*
8 M: *Você viu que surgiram perguntas, né =*
9 =L: *que a gente nem pensava*
10=M: *Que a gente nem pensava que eles eram capazes, mesmo os do turno da noite,*
11 *surgiram outras ((perguntas)), né.* **Reflexão** + *Ação- transformadora.*
12 L: *Eles se interessaram.*
13 M: *Eu achei muito boa aquela aula* **Reflexão**

O excerto 3, a seguir, retrata um episódio em que as professoras discutem com a pesquisadora sobre o conceito de contexto, decorrente da preocupação em contextualizar atividades de produção oral. É fato que a noção de contexto é bastante complexa, não havendo, pois, convergência entre as várias perspectivas teóricas. De todo modo, o contexto está sempre ligado aos efeitos de sentido que um texto (oral ou escrito) produz em seus interlocutores. As professoras pesquisadas demonstravam, freqüentemente, nas sessões colaborativas, preocupação em como contextualizar o ensino de habilidades orais. *Mas, o que significa contexto?* Esse enunciado gerador de tensão foi trazido à tona nas sessões colaborativas pela pesquisadora. No excerto 3, a seguir, a Professora Patrícia comenta também sobre sua noção de contexto, que se encontrava, segundo ela mesma, em processo de modificação, após o ingresso no EDUCONLE e na pesquisa aqui relatada.

Excerto 3 (SC 15/10/04)

- 1 L: *Mas, o que significa contexto? Enunciado gerador de tensão*
2 M: *Era isso que eu ia falar Reflexão*
3 P: *É que a gente sempre ouve falar que tudo tem que ser con-text-tuali-zado, então,*
4 *acha que tem que começar tudo com um texto. Mas, agora, eu acho que pode ser diferente.*
5 *É isso que ela está falando (referindo-se a mim e olhando para as colegas).*
6 *Não tem que ser sempre com o texto (didático) não. Reflexão*

Na fala de Patrícia, a professora revela um despertar crítico, uma nova tomada de consciência. Patrícia também compartilha o novo conhecimento com as colegas. Não obstante, no decorrer do estudo, o auto-conhecimento das outras professoras sobre as várias concepções de ensinar a LI é também retratado por elas mesmas, como assinalado no excerto 4, a seguir, em que Professora Nelma demonstra uma compreensão renovada sobre uso e sentido na LI, bem como apresenta novas justificativas para o que fazia em sala de aula.

Excerto 4 (SC de 15/10/2004)

- 1 L: *Nelma, fala algumas modificações que você pode identificar na sua prática depois*
2 *da entrada no EDUCONLE e deste estudo coletivo conosco Enunciado*

No excerto 4, a professora Nelma demonstra autonomia intelectual e declara poder fazer escolhas e mudar. A *inovação* possui caráter reflexivo e não se configura, pois, em simples repetição da teoria. Seu discurso aponta, assim, para uma mudança reflexiva, que se efetivou após o ingresso no EDUCONLE e na participação na pesquisa aqui relatada: *Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele (aluno) está aprendendo para usar.* Ao final do excerto 4, a Professora Nelma enuncia uma fala conclusiva, que remete aos preceitos defendidos pelo EDUCONLE, que ela parece ter reinventado para si: *Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso.*

É oportuno assinalar que a Professora Nelma, nos primeiros meses da pesquisa denunciava a distância entre o saber do EDUCONLE (teoria) e a escola (prática), como demonstrado no excerto 5. Confrontados, os excerto 4 e 5 retratam um movimento de mudança, ou seja, uma forma de *re-aculturação* (MAGALHÃES; CELANI, 2005, com base em FULLAN, 1996).

Excerto 5 (depoimento informal de 16/04/04)

N: É que a realidade aqui é muito diferente. Vocês na UFMG são contra livro didático?

De modo semelhante, no excerto 6, o auto-conhecimento, para Nelma, parece ter resultado também em auto-confiança, importante no desempenho da profissão. Ainda que, no princípio, os trabalhos de reflexão crítica “tirem o chão” dos participantes, (CELANI; MAGALHÃES, 2005), ou seja, causem certa desestabilização inicial, os professores em formação, mais tarde, com base no estabelecimento de redes de conhecimento, tornam-se mais autônomos e confiantes na mudança como possibilidade, como pode ser observado no excerto 6, a seguir:

Excerto 6 (SC de 15/10/04)

*1 N.: Eu mudei basicamente TODA a minha forma de trabalhar depois do
2 EDUCONLE. Hoje eu não tenho mais preocupação de seguir o livro didático. Eu
3 estou achando também que este curso está me trazendo muita calma. Eu estou calma.
4 Eu não tenho mais aquela preocupação de fazer com que eles entendam o livro,
5 eu quero que eles ENTENDAM (o conteúdo) Reflexão + Ação-colaborativa*

No excerto 7, o enunciado gerador de tensão, proposto pela pesquisadora, *por que que vocês acham que a única forma de começar uma aula de gramática é com um texto?* reacende as discussões sobre texto e livro didático. A Professora Maria Ângela, então, toma rapidamente o turno e propõe um novo modo de pensar o planejamento da aula em foco *Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples*. Maria Ângela segue apontando a ligação da atividade com a proposta da aula: integrar habilidades comunicativas na LI. Ela justifica e expande seu comentário sobre a proposta de trabalho. Ressalta-se que a atividade representa, para ela, uma alternativa *simples*. O sentido do termo, ao que parece, é bi-facetado. A atividade é simples porque, segundo Maria Ângela, pode ser feita rapidamente. Ela é também simples, pois posterga uma possível continuação do debate sobre que texto escrito usar para abrir a aula, uma vez que a sugestão apresentada prescinde de material escrito.

Excerto 7

1 L: Por que que vocês acham que a única foram de
2 começar um aula é com um texto? = **Enunciado gerador de tensão**
3=M: Era isso que eu queria falar + Bom eu pensei, nesta, nesta semana, a respeito
de 4 uma atividade. E principalmente pelo tempo + a gente não vai ter muita aula mais,
5 né, para desenvolver (tratava-se do final de ano) desenvolver um projeto.
6 Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples (...) Entendeu? Mas a
7 atividade é simples, mas que envolve o speaking, né, o listening e a gramática, por
8 exemplo. Então, nessa descrição aqui, ele está falando o quê? Ele está usando, está
9 usando a, a preposição near. Está usando o present continuous, né? E o outro vai
10 estar descrevendo a mesma gravura, né, é, mas é, está, né, igual elas (formadoras
do EDUCONLE))
11 falaram naquela aula: vai ser uma coisa natural. **Reflexão + Ação-
transformadora**

As professoras foram, então, ao longo de sua inserção num projeto de formação continuada e na pesquisa aqui relatada, modificando algumas de suas concepções sobre a LI e seu ensino. Esse movimento foi discursivamente demarcado pelo modelo *tensão colaborativa* e também observado como ação concreta na *práxis*. Ele não ocorreu, contudo, de modo uniforme entre as três professoras e não se deu rapidamente também. Pelo contrário, foi um processo paulatino e não-linear que dependeu, sobremaneira, da conjunção de aspectos de nível macro (econômicos, sociais, culturais) e institucionais (cultura de aprender dos alunos, expectativas dos pais e da direção, normas institucionais) que nele interferiram e que não podiam ser modificados exclusivamente pelas professoras.

A autonomia intelectual docente e a pedagogia de mudança

A autonomia de professores e alunos é tema bastante frutífero em LA, tanto do ponto de vista da aprendizagem de línguas (PAIVA, 1998; entre outros), quanto no que diz respeito à construção de heurística pelo professor (KUMARAVADILVELU, 2001, 2003; entre outros). No estudo aqui relatado, foi possível constatar que a consolidação dos resultados dos programas de formação docente depende da articulação de alguns fatores centrais, quais sejam: (a) a re-construção do conceito de interação centrada no aluno/no professor; (b) a ressignificação do conceito de autonomia docente e

discente; (c) o repensar crítico sobre os recursos didáticos disponíveis, tendo em vista os objetivos pré-estabelecidos. Sobre esse tema, Professora Maria Ângela comenta, no excerto 8:

Excerto 8 (S.C de 26/06/04)

1 M.: É eu acho que essas aulas do EDUCONLE fazem a gente refletir mais, né, sobre 2 a nossa prática. E agora, é, é essa questão de ter levado mais atividades. Não foram 3 tantas atividades assim que a gente fez lá não (curso de formação). Foi uma ou 4 outra idéia que eu fui tendo ao longo do Curso também, que eram aplicadas, né, por 5 gente estar trabalhando junto (sessões colaborativas) e vendo outras idéias, aí eu 6 tive outras, como a das propagandas, por exemplo **Reflexão + Ação-transformadora**

O conceito de autonomia também é também veiculado pela Professora Patrícia, no excerto 9. Além disso, ela também retrata as mudanças em sua ação docente que contribuíram para uma atitude mais autônoma dos alunos em sala de aula. É interessante destacar que a Professora Patrícia consegue vislumbrar a possibilidade de efetivação da autonomia discente mesmo em interações centradas no professor. Nesses casos, para ela, o discurso pedagógico pode incentivar a reflexão dos alunos, abrindo caminho para a independência de ação/reflexão *acho que acabava explicando e dando a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta.* Ao final do excerto, é ela quem avalia seu próprio crescimento profissional.

Excerto 9 (SC de 25/06/04)

L: Você acha que tem algum tipo de atuação sua, assim, que você acha que mudou, 2 pelos conteúdos trabalhos no EDUCONLE e/ou nas conversas que você teve comigo 3 e com as outras meninas? **Enunciado gerador de tensão**

4 P: Ah, eu acho que foi aquela coisa de dar tudo pronto, porque, antes, eu acho que já 5 ia explicar, por exemplo, o conteúdo, aí eu já acho que acabava explicando e dando 6 a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a

7 resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta. Agora, eu acho que eu 8 mudei, eu estou tentando buscar o conhecimento deles e não daquilo que 9 eu buscar para eles. Então, eu acho que nisso eu melhorei. **Reflexão + Ação-transformadora**

O crescimento da autonomia intelectual docente é o embrião para uma pedagogia de mudança. O exemplo da Professora Nelma, participante da etapa 2 do estudo, revela mais sobre esse tema.

A mudança é possível?

O trabalho colaborativo, tema central deste texto, pauta-se pela noção de que é possível unir escola e universidade em ações de colaboração para promover mudanças contextuais e localmente situadas. Desse contato mais estreito, se desejarem, ambas as instituições podem sair modificadas. Pode mudar a escola básica que, ao diagnosticar (possíveis) problemas passa a agir, com o apoio de formadores de professores, para atenuá-los. Poderá também mudar a universidade, ao acolher (mais) as demandas sociais urgentes da escola básica.

Não se pretende ignorar aqui, no entanto, que escola básica e universidade possuam lógicas próprias, bem como modos de atuação distintos. Por outro lado, diante do quadro atual do ensino brasileiro, em especial da escola pública, parece não ser mais possível adiar uma maior aproximação. Sobre esse aspecto, Dutra e Mello (no prelo) afirmam que as verdadeiras mudanças pedagógicas dependem de inúmeros fatores contextuais e, principalmente, da capacidade dos atores de implementarem-nas. Sem esses elementos, as autoras, seguindo Fulan (1993), assinalam que os propósitos morais da educação, ligados a seu papel social, se enfraquecem, e, segundo elas

(...) “não é possível manter a motivação dos professores, nem trazer mudanças reais para suas comunidades”.

Resulta disso que, no estudo aqui relatado, o modelo *tensão colaborativa* promoveu, pela via do discurso, a integração teoria e prática e a produção de heurística pelas professoras participantes. Essa integração contribuiu para a atenuar alguns problemas enfrentados por elas em seu cotidiano escolar, tais como a relação entre texto e contexto, uso e prática oral na LI (c.f. item 4 deste artigo). Essas mudanças foram também observadas na etapa 2 do estudo, após a Professora Nelma⁷, única integrante dessa etapa, ter perdido o contato direto com a rede de colaboração.

Essa etapa ocorreu no primeiro semestre de 2006, ou seja, dois anos após o início da primeira fase da pesquisa (março de 2004). Foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: (a) observação participante de duas aulas de cada professora participante, com duração de quarenta e cinco minutos cada, (b) duas entrevistas semi-estruturadas com a participante. Essa fase do estudo objetivou, principalmente, verificar se a práxis a professora pesquisada, desvinculada da rede de colaboração, continuava a ser influenciada por ela. Interessava também evidenciar se as professoras pesquisadas haviam construído, elas mesmas, em seus espaços profissionais, novas redes de colaboração. Procedimentos semelhantes, em que se busca analisar a consolidação de movimentos de mudança ao longo do tempo, foram também utilizados por Dutra e Mello (2004).

A observação sobre o desenvolvimento de atividades de produção oral revelou a preocupação de Nelma, já apontada na etapa 1 da pesquisa, em articular às atividades de sala de aula, a realidade dos alunos, como forma de motivá-los a aprender a LI: *eu agora procuro trazer assuntos que eles gostem: músicas, videogames, fliperama* (SC de 15/10/04). Essa preocupação, na etapa 2, é concretizada em ação pedagógica, o que tinha sido considerado, anteriormente, por Nelma, como tarefa difícil: *eu ainda não sei como fazer isso* (SC de 15/10/04).

É significativo apontar um aspecto mencionado por Nelma na etapa 2 do estudo, e também comprovado pela observação participante, este diz respeito ao uso da LI, pelos alunos e por ela, no curso das interações sociais na sala de aula (cf. QUADRO 2, a seguir).

⁷ As outras duas professoras pesquisadas não puderam fazer parte dessa etapa da pesquisa por motivos alheios à sua vontade. Maria Ângela encontrava-se em licença saúde e Patrícia não estava ministrando aulas de inglês naquele semestre.

É interessante também apontar que, na etapa 1 da pesquisa, as aulas de Nelma eram quase que exclusivamente faladas na LM. Apesar de uma introdução progressiva da LI ao longo da pesquisa, principalmente pelo uso de *chunks* pelos alunos, foi possível observar que, na etapa 2, o uso de inglês deixou de representar alvo da resistência destes, para configurar-se em língua-meio das interações. O QUADRO 2, a seguir, ilustra esses dados:

QUADRO 2
Aulas observadas nas etapas 1 (2004) e 2 (2006) do estudo

Padrões discursivos	2004	Exemplos	2006	Exemplos
Uso de LI pela professora	Instruções e advertências	<i>Would you please, shut up?</i>	Instruções, advertências, cumprimentos e comentários	<i>Ok, but not here, there.</i> Very well
Uso de LI pelos alunos	Chunks	<i>It's one for two</i>	<i>Chunks</i> , respostas à professora, cumprimentos e comentários	<i>Fine, and you?</i> Yes, I like
Foco das aulas	Itens lingüísticos específicos, exercícios escritos de substituição	Verbos no gerúndio	Compreensão oral e vocabulário	Pronúncia e vocabulário.
Padrões de interação	Centrado na professora	Alunos em duplas. Atividade centrada na professora.	Centrado na professora	Alunos em duplas. Atividade centrada na professora.

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Na entrevista feita com Nelma, na etapa 2, foi registrada a presença de dois verbos principais: fazer e planejar, em seu discurso. O primeiro, *fazer*, foi bastante recorrente também na etapa 1. Faz parte de seu perfil realizar, construir e implementar atividades dentro e fora da sala de aula. Ela promovia, no início da pesquisa, teatros com os alunos e agora ensaiava um coral a ser apresentado

na festa de final de semestre. O repertório das músicas era majoritariamente em português, mas havia também uma canção em inglês. Seu trabalho, nessa atividade e em outras semelhantes, era voluntário e por ela mesma idealizado. O segundo verbo, *planejar*, apareceu repetidamente na entrevista de 2006. Se por um lado representa uma alusão direta (e quem sabe até proposital) aos princípios preconizados pelo projeto de formação continuada (EDUCONLE), em cujos módulos de metodologia o planejamento é largamente enfatizado, por outro lado pode, de fato, representar uma mudança crítica, ou seja, uma modificação que incide sobre o micro-mundo da sala de aula e é capaz de atenuar os problemas do cotidiano, entre eles, o próprio ensino da LI, como apontado no QUADRO 1.

Os dados discutidos aqui, com respeito a ambas as etapas da pesquisa, demonstram que a profissão de professor produz novos e inesperados problemas a toda hora, que exigem diferentes abordagens teóricas e práticas. Assim, verificou-se, no exemplo das professoras pesquisadas, a dupla tensão por que passam os professores de escola pública no Brasil em geral. Essa tensão provém das dificuldades impostas pelo contexto macro social e institucional e incidem sobre a formação acadêmica do aluno, bem como sobre a atuação do docente. Conectar esses dois pólos na sala de aula de LI é uma forma de conceber teoria e prática como pontos de um mesmo *continuum*, o que parece ser, ainda, nosso mais alto desafio (OLIVEIRA; DUTRA, 2008). Essa, entre outras considerações, demonstra a importância de não conceber a formação de professores de modo manualístico e, sim, social e localmente situado.

A (possível) integração teoria prática e o mito de Hermes

Neste artigo, a relação teoria-prática foi analisada sob o ponto de vista da integração, da parceria, do trabalho conjunto. Defendeu-se, então, a concepção de que a formação de professores de línguas fosse vista como um processo não apenas contínuo e complexo, mas também intrinsecamente colaborativo. Por isso a importância da interação com o outro, com o diferente, e a consequente busca pela promoção da *tensão colaborativa* aqui descrita.

Cabe, então, perguntar: o que o modelo *tensão colaborativa* pode trazer de novo para a formação de professores? Como implantá-lo, efetivamente, numa situação de formação continuada? Em Oliveira (2006) apresento, para isso, uma proposta que contempla 3 fases principais: (1) o debate crítico para diagnosticar e conhecer quem são os professores em formação, o que pensam, do que precisam e o que desejam; (2) a ação colaborativa e teoricamente

informada sobre o cotidiano escolar para identificar problemas específicos e (3) a promoção conjunta de ações modificadoras para atenuar os problemas identificados, tendo em vista cada realidade particular.

Se essas três fases que ensejam o trabalho colaborativo aqui proposto puderem ser acompanhadas por um pesquisador ou formador, externo à escola ou não, ele poderá, mais ainda, contribuir para polemizar o dia-a-dia da sala de aula, estudando, em conjunto com a rede de participação, os *casos* dos professores participantes e seus múltiplos desdobramentos.

Este artigo também procurou defender a noção de que a ação-colaborativa é marcada discursivamente e implica, assim, a existência da *situação comunicativa* (como também apontado por MAGALHÃES; CELANI, 2005), isto é, os participantes da ação, embora necessariamente diferentes entre si, tendo em vista suas histórias individuais e profissionais particulares, devem gozar dos mesmos direitos de participação na interação, bem como de igual poder de decisão. Desse modo, a escola e a universidade passam a assentar-se, durante a parceria, num único patamar hierárquico, a despeito de suas diferenças intrínsecas, que não podem ser negadas. Reconhece-se, então, a assimetria inerente às relações inter-pessoais e inter-institucionais para, por meio da tensão colaborativa, promover a troca, visto que só há troca se houver diferença. Assim, a essência do trabalho colaborativo, como proposto nesta pesquisa, pode, quem sabe, ser traduzida pelo mito de Hermes.

Na Mitologia Grega, Hermes era o deus responsável pela comunicação entre o mundano e o divino. Como Hermes falava tanto a língua dos homens como a língua dos deuses, só ele podia fazer a ponte entre esses dois mundos. Para isso, ele carregava consigo um bastão mágico que o ajudava em casos especiais. Hermes representava, assim, um mediador. Ele, porém, não eliminava a distância entre os dois mundos, mas os aproximava.

Ao mesmo tempo em que essa imagem denuncia a existência de dois universos distantes e complexos, tal como na visão dicotômica de teoria e prática, ela também representa o trabalho de todos nós, professores e pesquisadores de LA. Isso porque, na essência, nossa tarefa central é produzir conhecimento (não divino, mas mundano) em conjunto com nossos alunos e com outros professores em formação. De nós espera-se a consecução da complexa atividade de transformar informação teórica em aprendizagem significativa ou, com base no conhecimento prático, sua teorização. Ocorre que não há conhecimento sem linguagem. É por isso que Hermes, como mediador, aproxima os mundos, pela linguagem, sem eliminar suas diferenças

intrínsecas. Assim, no caso deste estudo, a universidade poderá prosseguir com sua lógica e objetivos próprios e o mesmo ocorrerá com a escola. Porém, elas podem uma aprender com a outra e, em decorrência desse trabalho, melhorar e expandir suas atuações específicas. Tudo isso sem bastões mágicos, pois se Hermes podia contar com eles no passado nós, hoje, felizmente, não podemos mais.

Assim, como resultado do trabalho colaborativo, não se espera que professores apenas confirmem as teorias da universidade e nem que apregoem que elas salvaram suas salas de aula do caos. Isso porque, como defendem Freire (1982) e Kumaravadivelu (2001, 2003) almeja-se que a teoria seja re-adaptada pelos professores, sendo, pois, modificada.

Por isso, o modelo *tensão colaborativa* enseja, também nesta seção, a apresentação de uma outra imagem: as bonecas russas, que se encaixam umas nas outras, chamadas *matryoshka*. Isso porque, no trabalho colaborativo aqui proposto, balizado pela *tensão colaborativa*, a ação conjunta é feita de modo interdependente, tal como na conjunção das bonequinhas. Cada parte é diferente da outra e, ao mesmo tempo, igual. Elas formam, então, um todo que, metaforicamente, alude ao crescimento, ao enriquecimento pessoal e profissional. É precisamente a essa incorporação, ou transformação, decorrente da aprendizagem e do trabalho com o outro, que a ação-colaborativa deve conduzir. Nisso reside a crença em uma pedagogia de mudança. Outros estudos podem (e devem) comprovar (ou não) sua ocorrência.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A. Prefácio do livro. In: ASSIS-PETERSON, A. A, (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EDUFMT. 2008.
- COX, M. I. P.; ASSIS- PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001a, p. 11-36.
- DUTRA, D. P. et al. Aspectos da formação continuada e inicial em línguas estrangeiras. *Anais da Semana de Extensão da UFMG*. 2003.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A construção do conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Especialist*, v. 25, n. especial. p. 59-80. 2004.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self-observation and reconceptualisation through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan. 2008. p. 49-63.

- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. (no prelo)
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, 1998, p. 397-417.
- FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 1982. p. 35-54.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. SP: UNESP. 2001. p. 35-54.
- FULLAN, M. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, v. 50, n. 6, 1993.
- JORGE, M. L. *O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês*. 290f. Tese (Programa de Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG). Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>, acesso em 01/12/08).2005.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a post-method pedagogy. *TESOL QUARTELY*, v. 35 (4), 2001, p. 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Haven: Yale University Press, 2003.
- MAGALHÃES, C.; CELANI, M. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1. p. 135-160, 2005.
- MOITA LOPES, J.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria prática na formação docente*. 249f. Tese (Programa de Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG). Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>, acesso em 01/12/08). 2006.
- OLIVEIRA, A. L. A. M.; DUTRA, D. P. O micro e macro na sala de aula de LI: mudança como possibilidade. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EDUFMT. 2008.
- PAIVA, V. L. M. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 35-53.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1999. p. 35-53.

PICA, T. Foreign language classrooms: making them research-ready and research-able. In: B. F. Freed (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1996. p. 393-412.

PIMENTA, S.; ANASTASCIU, L. *Didática do ensino superior*: docência em formação. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.; ANASTASCIU, L. *Didática do ensino superior*. Vol 1. Docência em formação. São Paulo: Cortez, 2002.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the national conference of the *Australian Association for Research in Education*. 1998. Accessed online at: <http://www.aare.edu.au/> in 10/02/2005.

Recebido em 19/12/08. Aprovado em 27/07/09.