

# **A PRÁTICA REFLEXIVA E SEU IMPACTO NO DISCURSO DO PROFESSOR**

Junia Claudia S. M. Zaidan

Vitor Cardoso Pimenta

Deived dos Santos Schimildt

## **Resumo**

A reflexão crítica sobre a própria prática tem mostrado que muitos aspectos da atividade docente podem ser melhor entendidos e que a conseqüente tomada de consciência por parte do professor advinda de tal reflexão pode resultar tanto em transformações positivas da abordagem de ensino quanto no empoderamento do professor (Freire, 1970; Celani, 2001, 2003; Moita Lopes, 1996). Este trabalho relata uma pesquisa feita com quatro professores-estudantes de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2006. Objetivou-se medir o impacto de um programa de ‘tomada de consciência’ (Awareness Raising Programme) no discurso dos professores em relação ao uso de perguntas. Usando as taxonomias que classificam perguntas como pseudo e genuínas (Spada & Fröhlich, 1995) e de baixa e alta demanda cognitiva (Turney, 1977), detectou-se através de áudio-gravação e transcrição das aulas que, comparado ao período pré-intervenção, o número de perguntas genuínas e de alta demanda cognitiva feitas pelos professores tende a aumentar. A relação direta entre a reflexão e o aumento da incidência de tais tipos de perguntas foi constatada através da triangulação dos dados obtidos através da observação, áudio-gravação e entrevista com os professores.

**Palavras-Chave:** Ensino Reflexivo, Demanda Cognitiva, Perguntas, Cognição Docente

## **Introdução**

Este trabalho é uma tentativa de olhar para aspectos específicos da prática docente na sala de aula de LE no intuito de buscar nos mesmos possíveis traços da reflexão do professor. Acreditamos, no entanto, ser necessária uma breve digressão a

fim de justificar nosso interesse em olhar não apenas para o produto, o exterior palpável do ambiente instrucional, mas de igual forma o que o subjaz

Por muitos anos se acreditou que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) em contexto instrucional se beneficiaria com a descoberta de um método eficaz e infalível que contemplaria o processo de ensino e aprendizagem em toda sua complexidade e diversidade. Grosso modo, caberia, pois, aos lingüistas aplicados propor uma teoria que explicasse satisfatoriamente o processo de aquisição de LE e, conseqüentemente, aos professores, ensinar de acordo com tal teoria. Neste sentido, supunha-se, tanto o ensino quanto a aprendizagem bem sucedidos teriam como norteadores um conjunto finito e mensurável de regras que, se fielmente seguidas, garantiriam o sucesso o final do processo. \*

Contudo, o estabelecimento da ciência cognitiva nos anos 60 e o desenvolvimento da área de Aquisição de Segunda Língua (SLA) nas últimas décadas sugerem que tal perspectiva não só negligencia os complexos processos cognitivos que tanto o ensino quanto a aprendizagem engendram, mas também pressupõem que a aprendizagem de uma LE seja diretamente proporcional a uma suposta eficácia do ensino, noção esta já superada graças aos estudos na área de SLA especificamente. Tais estudos (ELLIS, 1994) se debruçaram primeiramente sobre os processos cognitivos do aprendiz numa tentativa de descrever e explicar fenômenos como a ordem de aquisição de certos elementos lingüísticos, a *interlíngua* com suas características (erros, seqüências do desenvolvimento) o Input Interacional ao qual o aprendiz é exposto e que, supostamente, influencia a aquisição; a variabilidade da produção do aprendiz, esta vista por muitos sob uma perspectiva chomskyana de desempenho variável; e os processos interacionais vivenciados na sala de aula, os quais oportunizariam os ajustes conversacionais que, segundo diversos estudos realizados, facilitaria a aquisição da LE.

Observe-se a interessante alternância de enfoque que houve, do método para o aprendiz, do aprendiz para o ambiente pedagógico.

É interessante notar nesse sentido que, a despeito da expectativa histórica em relação ao advento de uma panacéia para o ensino de LE, a produção teórica na área de SLA nas últimas décadas ao invés de apenas respostas, nos trouxe mais perguntas e um entendimento coletivo de que, ainda que princípios teoricamente informados possam orientar nossa prática, é de fato o somatório de vários fatores que vai contribuir para a aprendizagem da LE. Destarte, não faz mais sentido falar apenas sobre a eficácia da abordagem de ensino uma vez que os fatores intervenientes no processo de aquisição da LE também incluem aspectos inerentes ao aprendiz em si e ao ambiente instrucional.

Diante deste panorama, sempre me perguntei até que ponto a singularidade de cada professor com seu estilo, suas crenças, seus conhecimentos, interfeririam no processo, a despeito dos fatores intrínsecos ao aprendiz e à sala de aula. De forma interessante, grande parte das teorias sobre aquisição de língua estrangeira nasceu de um processo bidimensional que levou em conta apenas o aprendiz e o ambiente instrucional, nem sempre dando a necessária relevância ao professor como participante ativo e, portanto, similarmente interveniente neste processo. Num estudo profundo que descreve a percepção docente sobre a própria prática intitulado *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Woods (1996:284) não só assinala a lacuna teórica existente na área de ensino de LE quanto ao papel do professor como facilitador da aprendizagem, mas também oferece uma descrição abrangente sobre os processos cognitivos que envolvem o planejamento, a tomada de decisão e a ministração das aulas em si. A pesquisa de Woods estabelece uma perspectiva emergente na área educacional, a qual rejeita a visão do desenvolvimento do professor como fenômeno atrelado a uma certa forma de

comportamento condizente com os ditames de uma abordagem ou outra. Ao invés disto, acredita-se que o professor se desenvolve como conseqüência de um envolvimento ativo do mesmo na construção de uma teoria de ensino pessoal e viável, que se quer descritiva do processo de ensino e aprendizagem como algo interativo e dinâmico por natureza.

Embora os princípios apontados por Woods (op.cit.) enfoquem especificamente a pedagogia como conseqüência de um processo cognitivo complexo e intricado, sua descrição vai ao encontro de vários princípios subjacentes ao movimento de Ensino Reflexivo (ER). Um desses princípios é o de que, no exercício de suas funções, o professor carrega consigo toda sua experiência prévia como aluno e como usuário da linguagem, a qual constitui sua rede mental de crenças e conhecimento acerca do que é aprender e, conseqüentemente, do que é ensinar. Todos estes fatores influenciam a prática docente de forma sensível e independem da formação teórica do professor, o que nos sugere que é necessário, no processo de formação docente, considerar não apenas a instrução, a leitura, o contato com princípios teóricos que o professor experimenta, mas da mesma forma, considerar como esta formação teórica interage com a percepção que o mesmo tem do que é linguagem, do que é aprendizagem e da sua própria atuação como mediador do processo.

Neste sentido, a produção teórica sobre ensino de LE precisa ser informada tridimensionalmente, por fatores intrínsecos ao aprendiz, ao ambiente instrucional e ao professor uma vez que medir, quantificar ou interpretar eficazmente quaisquer fenômenos neste contexto implicará inevitavelmente relacionar tais fatores uns com os outros. Na próxima seção descrevemos a pesquisa realizada.

## **O Estudo**

Este projeto foi realizado entre Janeiro de 2006 e Janeiro de 2007 e se propôs a investigar a prática pedagógica de três professores-estudantes e um professor já formado dos Cursos de Línguas para a Comunidade na Universidade Federal do Espírito Santo, com o objetivo de melhor compreender seus possíveis problemas e de oferecer alternativas metodológicas para a formação continuada dos mesmos. De forma específica, objetivou-se medir o possível impacto de um programa de tomada de consciência (reflexão, leituras e discussões) no discurso dos professores em relação ao uso de perguntas. Nortearam, pois o estudo as seguintes perguntas:

- a) Qual tipo de perguntas prevalece na sala de aula de LE?
- b) Um programa de tomada de consciência surte algum efeito no sentido de aumentar o número de perguntas genuínas e perguntas de alta demanda cognitiva?
- c) Como o professor de LE percebe seu próprio comportamento quanto ao uso de perguntas?

Usamos as categorias *pseudo perguntas*, aquelas utilizadas para checar conhecimento e memória, ou seja, perguntas para as quais o professor já sabe a resposta de antemão e *perguntas genuínas*, isto é, aquelas utilizadas para obter informação não conhecida de antemão (Spada & Fröhlich, 1995). Também utilizamos as taxonomias relacionadas à demanda cognitiva das perguntas sobre o aprendiz (Turney, 1977). Tais perguntas podem ser de *baixa demanda*, ou seja, exigir do aprendiz que recapitule informação e que mostre sua compreensão de textos utilizados na aula ou de *alta demanda*, que exijam do aprendiz análise, síntese e avaliação de informações durante o processo interacional.

Os 4 professores foram selecionados com base em sua disponibilidade e interesse em participar do programa, bem como no tempo de experiência em sala de

aula. A primeira etapa da pesquisa consistiu na observação e áudio-gravação de 3 aulas consecutivas de cada professor, o que possibilitou colher dados sobre suas interações com os alunos em momentos diversos que incluíram tanto situações de enfoque na acuidade lingüística quanto na fluência, ou seja, nas 4 habilidades. Depois de colhidos estes dados, os professores receberam textos relacionados à interação na sala de aula, ao uso de perguntas e à reflexão crítica sobre a prática. Estes textos foram lidos e discutidos individualmente com a pesquisadora durante algumas semanas.

Após a leitura dos textos, os professores participaram de um curso oferecido por nós pesquisadores, que possibilitou a discussão coletiva dos mesmos e das questões específicas as quais este estudo investiga, a saber, a interação entre professor-aluno através do uso de perguntas. Durante o curso, os professores puderam ouvir uns aos outros, trocar experiências, trazer suas dúvidas, comparar suas crenças sobre a prática com as dos colegas e refletir sobre o tipo de interação que gostariam de promover em suas aulas.

Como parte do programa de conscientização, os professores foram entrevistados e tiveram a oportunidade de refletir sobre aspectos específicos das aulas observadas à luz dos princípios discutidos durante a leitura dos textos e o curso. Por possibilitar um contato mais estreito com cada professor, as entrevistas representaram uma fonte de dados crucial para nossa compreensão da percepção dos professores sobre suas práticas, bem como para antecipar áreas de enfoque necessárias para a segunda rodada de observações.

## **Resultados e Discussão**

No período pré-intervenção, prevaleceu o uso de *pseudo-perguntas* e de perguntas de *baixa demanda cognitiva*. Tal dado confirma o que outras pesquisas na

área de ensino de LE já têm mostrado (Nunan & Lamb, 1996; Tsui, 1995, White & Lightbown, 1984; Ramirez et al. 1986; White, 1992 and Long & Sato, 1983), ou seja, que a sala de aula de LE geralmente não reflete o tipo de interação típica da vida real, na qual os participantes se engajam para trocar informações não conhecidas de antemão. Não disputamos aqui a importância das perguntas pedagógicas, afinal, a sala de aula será sempre, por mais que tentemos “despistá-la”, um ambiente instrucional e que, portanto, requer do professor a checagem de conhecimento e o acesso à memória dos aprendizes, implicando, assim, a necessidade de o mesmo fazer perguntas do tipo “*what’s the past of go?*” etc. No entanto, acreditamos que a prevalência de tal tipo de interação vai de encontro aos princípios que norteiam as abordagens teoricamente informadas hoje em dia, os quais advogam em favor da provisão de oportunidades para interações típicas da vida real e que, portanto, envolvem muito mais que a manipulação de estruturas lingüísticas, muito freqüentemente o alvo das *pseudo perguntas*, mas principalmente “o processamento de toda a situação que envolve o falante e seu interlocutor” (LITTLEWOOD, 1981, p.4, tradução minha), a saber, a negociação do sentido, os ajustes interacionais e o desempenho de diversos atos ilocucionários. Tal nível de interação é mais facilmente obtido no ambiente pedagógico através do uso de *perguntas genuínas* e de perguntas de alta demanda cognitiva como indicam Smith, 1978; Dillon, 1981; Brock, 1986; Long & Crookes, 1987; Nunan, 1990<sup>a</sup>, White, 1992 e Nunan & Lamb, 1996. No período pós intervenção, as perguntas genuínas aumentaram sensivelmente sugerindo que, a curto prazo, a reflexão crítica se reflete no discurso do professor. Contudo, o uso de perguntas de alta demanda cognitiva teve um índice tímido de aumento ou permaneceu o mesmo, o que aponta para a necessidade de atenção por parte dos pesquisadores e dos profissionais que atuam na formação de professores a este aspecto tão relevante do discurso docente.

Quanto à percepção que os professores têm de suas próprias práticas quanto ao uso de perguntas, o que pudemos concluir foi a necessidade de analisarmos tal aspecto à luz de tantos outros sempre recorrentes na fala de cada professor, a saber, o processo de planejamento, a tomada de decisão, seja antes da aula, seja durante a aula, as dificuldades relacionadas a alunos específicos ou às questões institucionais, como forma de avaliação, calendário, etc. É importante ressaltar que os professores nem sempre se mostraram surpresos com o índice superior de *pseudo perguntas* em relação ao de perguntas genuínas na fase pré-intervenção mesmo trabalhando em ambiente comunicativo. Como dito anteriormente, isto reflete uma percepção interessante que têm dos processos que suas práticas envolvem a despeito das teorias que supostamente as norteiam. Quanto ao impacto do programa oferecido, percebemos que houve a deflagração de um processo reflexivo muito intenso. Todos os professores de alguma forma expressaram o ‘incômodo’ que a leitura e as discussões lhes trouxeram no período pós-intervenção. Frases do tipo “*Eu só fico pensando nas minhas perguntas agora*” ou “*Fico me policiando para não fazer tanta pseudo pergunta*” foram recorrentes nas 4 entrevistas realizadas. Obviamente a dimensão de tal efeito seria rigorosamente validada através de uma análise a longo prazo, isto é, através de um estudo que envolvesse mais aulas, e a coleta de dados do processo de reflexão em si (diários, biografias, etc.). Contudo, os dados obtidos por este estudo assinalam tanto a necessidade de se enxergar o processo de aquisição de LE de forma tridimensional a fim de se produzirem teorias sobre o mesmo, quanto a importância de, levando em conta a singularidade de cada professor e os processos cognitivos que suas distintas pedagogias envolvem, contribuir para que a reflexão não seja apenas parte de um programa de treinamento ou parte de uma sessão de *feedback* posterior à observação de um coordenador, mas que faça parte de sua prática diária.

## Considerações Finais

Ao longo de todo este artigo usamos o termo ‘reflexão’ ou a expressão ‘ensino reflexivo’ (ER) para nos referirmos ao processo pelo qual o professor se torna mais consciente e, conseqüentemente, mais crítico em relação aos próprios valores, conhecimento e práticas com a finalidade de melhor atuar no ambiente pedagógico (DIAMOND, 1992 in TELLES, 1998). Gostaríamos de enfatizar, neste sentido, que advogamos em favor de um ER não como um modelo pronto e pré-definido teoricamente o qual, propondo a negação do dogmatismo no ensino de LE, acaba sendo dogmático ao estabelecer critérios e comportamentos a serem seguidos (MOITA LOPES, 1996, p.180). O perigo de tal abordagem seria o mesmo que corremos, e diante do qual muitas vezes sucumbimos, quando do embate metodológico que tentava estabelecer normas *a priori* para o sucesso do processo de aquisição de LE. Em outras palavras, prescrever rigorosamente o que seja ER é alienar o professor de seu papel de educador e de participante ativo e necessariamente autônomo neste processo. O tecnicismo no ensino de LE precisa ser fortemente combatido e este combate implica o empoderamento não só do aluno como tanto se apregoa, mas também do professor. Contribuir para a autonomia do professor significa qualificá-lo tanto no sentido de sua formação teórica, quanto no sentido de garantir que sua voz será ouvida, que sua perspectiva do processo será levada em conta.

Acreditamos que refletir criticamente, por princípio, envolve:

- 1- Não ignorar os processos individuais e singulares dos aprendizes;
- 2- Ser capaz de explicitar os princípios subjacentes à sua prática
- 3- “Perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem;” (GIMENEZ, 2000, p.2);

- 4- Reconhecer a natureza política da prática docente e, portanto, o papel fundamental que, como facilitador do processo de aprendizagem, o professor pode desempenhar na construção da autonomia dos alunos (FREIRE, 1996)
- 5- Estar ciente da própria prática e experiência como fatores relevantes no processo, mas, ao mesmo tempo, compreender que, se não aliada à reflexão crítica, a experiência por si só é insuficiente para promover crescimento profissional (RICHARDS e LOCKHART, 1994, p. 4 )
- 6- Estar ciente do próprio inacabamento (FREIRE, 1996, p.53) e, portanto, da necessidade de sempre refletir e dialogar com outros sobre questões relacionadas à sua prática.

A teoria de Vygotsky (1930) estabelece a necessidade de nos vermos como o outro, a fim de conseguirmos enxergar quem realmente somos. É, pois, na medida em que nos afastamos de nós mesmos que conseguimos perceber nossas dificuldades, fraquezas e qualidades também. Neste sentido, é sempre necessário o afastamento pelo qual percebemos a ‘pedra no meio do caminho’ e, assim, nos engajamos a fim de removê-la. Como diz Paulo Freire “Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza, tanto mais possibilidades terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito”. (1996, p.72). Acreditamos que é no dia-a-dia da sala de aula que o professor conseguirá ver-se inteiro como consequência de um processo de reflexão crítica que seja constitutivo de sua identidade e não como mais um procedimento metodológico a ser seguido em nome da eficácia do ensino.

## **Bibliografia**

BROCK, C. A. (1986) *The Effects of referential questions in ESL classroom discourse*.  
TESOL Quarterly 20:47-8

DILLON, J. T. (1981) *Duration of response to teacher questions and statements*.  
Contemporary Educational Psychology, 6:1-11

ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMENES, T. & REIS, S.; ORTENZI, D. I.B.G.(2000) Blind faith and sharp razors:  
some remarks on images held by teaching practice supervisors. **DELTA.**, São Paulo,  
v. 16, n. 1. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching - An Introduction*.  
Cambridge University Press.

LONG, M. & C. SATO (1983) *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions  
of teachers' questions*. In H. W. Seliger and M. H. Long (eds.) *Classroom Oriented  
Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

LONG, M. & G. CROOKES (1987) *Intervention points in second language classroom  
processes* in Das (ed.) 1987a.

MOITA-LOPES, L.P. (2001) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das  
Letras.

NUNAN, D. & C. LAMB (1996) *The self-directed teacher: Managing the learning  
process*. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1990a) *The Questions Teachers ask*. JALT Journal 12:187-202.

RAMIREZ, J., S. YUEN, D. RAMEY, and B. MERINO (1986) *First year report: longitudinal study of Immersion programs for language minority children*. Arlington, V. A.: SRA Technologies.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Australia, Cambridge University Press.

SPADA, N. & M. FRÖHLICH (1995). *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme*. Sydney.

TELLES, J. A.(1998). *Teachers Accounts of Language Variations*. DELTA., São Paulo, v. 14, n. 1. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

TSUI, A. B. M. (1995) *Introducing classroom interaction* in Carter, R. & D. Nunan (orgs.) (1995). Penguin.

TURNEY, C. (1977) *Sydney Micro Skills Series 2*, University of Sydney.

VYGOTSKY, L. S. (1990). *La imaginacion y el arte ne la infância: ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones AKAL S. A. (Trabalho original publicado em 1930)

WHITE, L. and P. LIGHTBOWN (1984) *Asking and answering in ESL classes*. Canadian Modern Language Review 40:288-344.

WHITE, M. (1992) *Teacher's questions – form, function and interaction: a study of two teachers*. Unpublished paper, Tokyo: Temple University Japan

WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Australia: Cambridge University Press.

