

A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula

Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(...) nunca tinha percebido que essas considerações tão simples fossem tão importantes (Prof. TD)

Este artigo aborda a constituição da identidade profissional do professor de inglês de escolas públicas a partir do desenvolvimento de avaliações de aulas (análises escritas de aulas). Partindo de um enquadre do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1997), o estudo discutirá como o desenvolvimento de uma perspectiva argumentativa sobre a própria ação na escrita de avaliações de aulas pode criar um espaço para a constituição do sujeito crítico. As avaliações coletadas no módulo “O papel do multiplicador”, do Programa “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, oferecido a professores de escolas públicas de São Paulo pela PUC/SP e Sociedade de Cultura Inglesa/SP, serão analisadas a partir de características argumentativas (BRONCKART, 1997). Resultados iniciais mostram que a argumentação nessas avaliações permite uma abordagem de si e da própria ação numa perspectiva histórica que leva à compreensão da constituição da própria identidade (MOITA LOPES, 1998).

This paper focuses on the constitution of the professional identity of English teachers from Brazilian public schools, based on their own written evaluations of classes. From the perspective of the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1997), the study discusses how the development of argumentation can trigger the constitution of critical citizenship. The object of the analyses were written evaluations collected during the module “O papel do multiplicador” of the program “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, which is offered by Sociedade de Cultura Inglesa and PUC-SP to public school teachers. Initial results show that argumentation allows the development of teachers’ self consciousness about their own actions in a historical perspective that leads to a better understanding of their own identities (MOITA LOPES, 1998).

Introdução

Este artigo se coloca num quadro de formação contínua de professores e objetiva discutir a constituição da identidade profissional do professor de inglês de escolas públicas. Discussões sobre a formação profissional do professor têm questionado a visão do professor como um simples transmissor ou facilitador da aprendizagem (KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1997; GÓMEZ, 2001; MAGALHÃES & CELANI, 2001; dentre outros). A proposta de uma perspectiva crítica para o professor se faz necessária. Mas, como criar espaços para que essa perspectiva possa ser desenvolvida? Neste artigo, discutirei como a escrita de avaliações de aulas (análises escritas de aulas) pode ser um espaço para a formação do professor como um intelectual crítico e transformador.

Primeiramente, discutirei a fundamentação teórica do trabalho, em seguida apresentarei o contexto no qual os dados do trabalho foram coletados. Discutirei os resultados encontrados e, finalmente, apresentarei algumas reflexões sobre esses resultados.

Fundamentação Teórica

Este trabalho se baseia na perspectiva do *interacionismo sócio-discursivo* (BRONCKART, 1997), que sustenta e amplia as abordagens de três grandes teorias: a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1930), a teoria enunciativa bakhtiniana (BAKHTIN, 1929a; 1929b e 1953) da linguagem e a teoria do agir comunicativo habermasiana (HABERMAS, 1987). Em outras palavras, o ser humano constitui e é constituído social e historicamente através de instrumentos semióticos. Diferente dos outros animais, o ser humano tem a possibilidade de acumular traços de atividades mediadas, de introduzir e utilizar ferramentas físicas e psicológicas produzidas em grupo, e de interiorizar as propriedades desse ambiente transformado (BRONCKART et alii, 1996).

Partindo dessa perspectiva, entendo que a construção de identidade passa por uma percepção de que o homem está em eterna colaboração com seus semelhantes e, nesse processo essencialmente discursivo, constitui a si e aos outros. Portanto, concordo com Moita Lopes (1998), que entende as identidades das pessoas no mundo como

em constante processo de criação e construção, a partir da vinculação dessas pessoas a práticas sociais. Como explica Rutherford (1990, p. 19),

a identidade marca a conjuntura do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas dentro das quais vivemos. Cada indivíduo é a síntese não só das relações existentes, mas da história dessas relações.

Segundo Shotter (1993), o que somos se constitui em nossas relações com outros porque as pessoas não são entidades eternas e imutáveis. Não há essa coisa chamada “eu” ou “você”, o que há é uma existência em constante mutação que, ao ser referido como um certo “você”, por determinadas pessoas, passa a se conhecer como um determinado “eu”. Da mesma forma, como apontam Corson (1993) e Shotter & Gerden (1993), as identidades pessoais são formadas, restringidas e delimitadas, de forma tácita, pelas estruturas discursivas dentro de relações em processo. Com base nisso, minha preocupação essencial deste artigo é perceber como, nas avaliações de aulas, são criados espaços para que identidades profissionais sejam construídas.

No trabalho de formação contínua de professores, acredito que a reflexão crítica seja a base para a construção de uma identidade profissional transformadora. Segundo a discussão de Smyth (1992) e de Freire (1970), a reflexão crítica está baseada em uma postura de autoconhecimento, um posicionamento em relação ao mundo, uma confrontação da ação, e uma oportunidade de reconstrução de si e da própria ação. Por meio da reflexão crítica, torna-se possível ao professor olhar a si com o distanciamento proporcionado pela descrição da própria ação. A partir desse descrever, o profissional pode se posicionar frente a teorias sobre o agir, acumuladas historicamente. A partir daí, é aberto espaço para o professor questionar se suas ações condizem com seus interesses, com os interesses do grupo do qual faz parte e com a necessidade de criação de oportunidades de transformação social mais ampla. Com base nessas avaliações, o profissional poderá assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude, ação e participação na história de sua própria ação e de seus companheiros.

Através dessa reflexão crítica, o professor pode rever seu papel como o de intelectual (GIROUX, 1997) e levantar questionamentos mais sérios sobre o que ensinar, como ensinar, e quais são as metas mais amplas com as quais está lidando (GIROUX, 1997, p. 161). Assumir esse

tipo de postura crítica é ver a identidade do professor como intelectual dentro de uma instituição (a escola), com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, o professor passa a ser entendido e entender-se como intelectual transformador, responsável por educar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Ainda segundo Giroux (1997), os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso transformador. Em nossos estudos sobre formação de professor (LIBERALI, 1999, 2000a, 2000b; MAGALHÃES & CELANI, 2001), temos percebido a relação intrínseca entre o desenvolvimento da argumentação como base para a reflexão crítica. Partindo do pressuposto de que, para refletir criticamente (SMYTH, 1992; FREIRE, 1970), é necessário descrever, informar, confrontar e reconstruir a ação, desenvolvemos um quadro (LIBERALI, 2000a, 2000b) que relaciona essas ações críticas à argumentação (BRONCKART, 1997; DOLZ & SCHNEUWLY, 1994; DOLZ, 1996; KOCH, 1996). Assim, o descrever e o informar serviriam para dar o suporte para os pontos de vista apresentados (as ações descritas em detalhes e explicadas à luz de teorias sobre ensinar-aprender e sobre linguagem), o confrontar estaria ligado à apresentação de pontos de vista (relativos à relevância da ação frente às conjunturas sociais) e o reconstruir abordaria as sugestões/propostas de ações futuras.

O estudo de textos produzidos por educadores em contexto de formação contínua tem mostrado que o desenvolvimento de um discurso reflexivo cria a base e se torna o palco da reflexão. Ele é, pois, ao mesmo tempo, suporte e a própria reflexão transformadora. Neste trabalho, minha preocupação maior é investigar como uma ferramenta discursiva – avaliações de aulas – pode se tornar uma forma de mediação para que, através do processo de reflexão crítica, novas identidades sejam construídas.

Metodologia

Os dados deste estudo foram reunidos a partir de textos de avaliação de aulas escritos durante o Módulo “O papel do multiplicador” do curso de formação contínua “Reflexão sobre a ação: o professor de

inglês aprendendo e ensinando”. Esse curso, oferecido a professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo, através de uma parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e a PUC/SP-LAEL, é parte do Projeto “Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Celani. O módulo aqui discutido tem como objetivo específico desenvolver as ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir) e as formas de condução dessa reflexão com colegas (multiplicação).

Os textos utilizados neste trabalho foram escritos em resposta a tarefas diversas para avaliação de aulas. As tarefas utilizadas para este estudo foram:

- descrição de aula dada pelo próprio professor;
- avaliação de aula dada pelo próprio professor, com base nas quatro formas de ação reflexiva (descrever, informar, confrontar e reconstruir);
- questionário elaborado pelo professor-pesquisador a partir da leitura da avaliação de aula dada pelo próprio professor;
- avaliação em dupla de aula dada pelo próprio professor (um observa a aula filmada do outro e elabora propostas de discussão);
- texto final sobre o processo em dupla.

A análise desses textos objetivou encontrar as características da argumentação nos textos escritos pelos professores. Em relação a aspectos da organização textual, verificamos:

- pontos de vista, com apresentação de opinião;
- sustentação a partir de dados que dessem suporte às opiniões expostas e que correspondessem às formas de ação reflexiva crítica;
- apresentação de negociação ou de sugestão de encaminhamento;
- possível contra-argumentação.

Em termos de aspectos lingüísticos, observamos:

- expressões de opinião e adjetivos avaliativos;
- verbos de ação concreta;

- conjunções explicativas e concessivas;
- léxico referente a teorias de ensinar-aprender e de linguagem;
- futuro do pretérito em sugestões de encaminhamento.

Discussão dos Dados

A análise dos dados permitiu verificar como a argumentação na constituição da reflexão crítica abre espaço para a constante reconstrução da identidade profissional dos professores envolvidos no projeto. Para a apresentação dos resultados, abordarei cada uma das quatro formas de ação da reflexão crítica e exemplificarei essas formas com avaliações de aulas que permitem visualizar a discussão de como cada ação criou espaço para essa construção. Finalmente, apresentarei depoimentos dos professores sobre o trabalho com o processo reflexivo crítico.

Descrever

A descrição das ações que serviram como suporte para ponto de vista geraram oportunidades de auto-observação. O desenvolvimento de uma descrição concreta da própria prática permitiu aos professores uma maior visualização de suas ações e abriu espaço para um autoconhecimento.

Nos exemplos abaixo, professores que anteriormente diziam não conseguir lembrar o que tinham feito, nem mesmo minutos após a aula terminar (comentários orais em sala), conseguem dar detalhes sobre o que foi dito e como transcorreu sua aula.

Na terceira semana de aula, em uma quinta série do período vespertino, trabalhei os meses do ano e os dias da semana. Escrevi na lousa os nomes em inglês com sua respectiva tradução. Aproveitei o ensejo e perguntei aos alunos o mês em que cada um aniversariava. Eles se empolgaram bastante, em seguida, perguntei qual era o dia da semana que eles mais gostavam e o que eles mais detestavam e por quê. (diário)

Após a chamada, comecei a aula comentando com eles que várias vezes eles têm comentado sobre música, e muitos até estão “ligados” continuamente ao walkman, mesmo em sala de aula. Perguntei então, por que, na opinião deles, as pessoas ouvem música? Várias opiniões surgiram: para relaxar, para se distrair, quando estou triste/alegre, etc.

Depois perguntei: Quais efeitos a música poderia exercer sobre as pessoas? Expliquei: Se você está triste e ouve música, acaba esquecendo a tristeza? Vários alunos responderam que dependendo da música e do estado de espírito poderiam melhorar ou piorar.

Depois disso, com os alunos em duplas, disse-lhes que iria distribuir um texto e pedi que, antes de ler, observassem a figura e vissem se ela poderia esclarecer qual seria o assunto do texto. Alguns arriscaram um palpite (...) (diário).

Informar

Da mesma forma, as explicações das ações descritas serviam para esclarecer, posicionar as ações frente às teorias de ensino-aprendizagem discutidas ao longo do curso de reflexão. Perceber as ações por trás da própria prática, embora doloroso, na maioria das vezes, tornava o professor ciente de que, muitas vezes, agia contrariamente ao que ele acreditava, sem nem ao menos se dar conta disso.

Contudo, como o conhecimento sobre as teorias ainda estava sendo inicialmente trabalhado com os professores, por vezes, eles encontravam dificuldade em perceber seu papel e de seu aluno, a visão de aprender-ensinar que suas ações retratavam, e a visão de linguagem que sua abordagem dos conteúdos privilegiava. Por conta disso, suas explicações se pautavam em classificações dentro das teorias, sem que uma percepção do valor histórico e político de certas escolhas e formas de agir fosse discutida. Esse tipo de explicação ficava mais explícito quando questões específicas eram feitas pelo professor-pesquisador sobre os papéis assumidos ou a abordagem adotada, por exemplo:

Desempenhei o papel de mediadora. Criei condições para que os alunos pensassem e transformassem o conteúdo aprendido em ação; os alunos sentiram-se livres ao confeccionar seus calendários, pois surgiram vários modelos, alguns alunos desenharam, pintaram, coloriram e houve uma diversidade tão grande de trabalhos que foi possível fazermos uma exposição dos mesmos dentro da sala de aula. A satisfação pessoal deles foi imensa e a minha também. Através desta atividade foi possível diagnosticar o quanto a classe era heterogênea, cada aluno representando uma realidade diferente dentro de um contexto de vida também diferenciado. (diário)

Após esta aula do dia de hoje, após as explicações da professora, acabei concluindo que o enfoque foi mais estruturalista, pois o treinado,

realmente foi a estrutura da frase com o simple past. (observação feita no diário, após aula, antes de entregar o diário à professora-pesquisadora).

O foco da atividade foi o professor no primeiro momento da apresentação do texto e das atividades, enquanto os alunos tiveram um papel passivo. Só no segundo momento de troca de idéias, quando eles se reuniram em pares para chegarem juntos nas alternativas correspondentes ao conteúdo e à mensagem do texto é que tiveram um papel ativo.

(resposta à questão no diário: Qual o foco da atividade?).

Acho que de forma passiva, reproduzindo as perguntas feitas pelo professor e associando seu conhecimento prévio ao texto (resposta à questão no diário: Como os alunos participaram da construção do conhecimento?).

Confrontar

O confrontar, foco da avaliação das aulas descritas e explicadas, apresentava-se como um ponto de vista/opinião do professor sobre a própria aula. Contudo, em poucos exemplos de diários, essa avaliação, de fato, apresentava uma percepção e questionamento da ação frente ao contexto social, base da constituição política desse professor. Em geral, o mais comum era uma percepção das ações frente ao sucesso ou insucesso da aprendizagem, da metodologia de ensino, ou da participação dos alunos.

Nesse caso, também, as questões diretas sobre a função social do conteúdo ensinado, da abordagem adotada, entre outras auxiliavam a percepção do professor sobre o papel político de suas ações.

Eu pretendia seguir uma abordagem sócio-interacionista, buscando relacionar, com esta atividade, tanto a visão de mundo de cada aluno, conhecimento sistêmico e desenvolver tipologias textuais. Ficou a desejar o desenvolvimento textual, privilegiei demais o cognitivo e o afetivo do aluno, a criatividade foi imensa, usaram e abusaram dela. (diário)

Quando do preenchimento de um cadastro, ficha de emprego, escolar ou até mesmo para saber usar e fornecer informação (dados) pessoais pela Internet, não só em inglês, mas também em português, (reposta a questão: Como esse tipo de trabalho instrumentaliza o aluno a atuar com o inglês fora da sala de aula?).

Apesar de ter havido interesse na atividade, deveria ter direcionado os alunos na descoberta dos erros. A participação dos alunos nem sempre é a certeza de um feedback positivo. Questiono nesse caso se houve aprendizagem ou apenas interesse na dinâmica. (...) Deveria ter provocado neles a necessidade de utilizar as expressões numa comunicação significativa. Ensinar partes do corpo para que os alunos pudessem descrever-se, descrever os colegas, falar sobre si mesmo. (diário)

Reconstruir

As sugestões de ação atuavam para dar encaminhamentos para a reorganização da própria ação. Ao propor novas formas de agir, o professor deixa entrever um primeiro passo a caminho de uma ação diferenciada, consciente. Em outras palavras, uma nova percepção de sua identidade profissional. No entanto, essa ação, de um modo geral, ainda causava angústias. Os professores conseguiram perceber que suas ações não correspondiam às necessidades histórico-sociais de seus alunos. Contudo, não sabiam como elaborar transformações nessa ação, e não se sentiam instrumentalizados para tanto.

Reformulações foram e ainda estão sendo feitas em todo o projeto por conta desses depoimentos. Essas reformulações objetivam criar mais espaço para que o professor desenvolva ferramentas para a reconstrução de sua ação.

Abaixo são apresentados alguns exemplos de sugestões de encaminhamento feitas em avaliações de aulas. As sugestões, embora mostrem traços de mudanças em processo, nem sempre apresentam ações concretas e as razões que explicam essas ações.

Esta aula fez com que eu refletisse bastante, reorganizei minhas ações, e procurei um maior envolvimento dos alunos de maneira que no final da atividade eles sejam capazes de redigir um texto relatando o resultado de tal atividade: descrevendo-a, narrando-a ou argumentando sobre os pontos positivos ou negativos da mesma (mesmo que o texto seja redigido em poucas linhas em inglês) (diário).

Talvez fosse mais interessante partir da troca entre os grupos de frases construídas por eles e desmembradas em quadrinhos, do que partir de frases elaboradas pelo professor. Dessa maneira, haveria uma inversão do movimento: o ponto de partida seria a experiência do aluno e não algo imposto pelo professor. (diário)

A conversa contribuiu para tentarmos encontrar o papel social da aula dada, ou seja, estabelecer e associar o conteúdo à vida cotidiana do aluno enquanto cidadão atuante, tendo em vista uma transformação social. Concluímos que ensinar não é apenas cumprir o conteúdo do planejamento, mas sim, viabilizar o que é realmente relevante e significativo para nosso aluno tornar-se um ser reflexivo, crítico, atuante. (...) (observação em diário após avaliação conjunta de aula).

Depoimentos

Segundo os professores, o módulo contribuiu para seu autoconhecimento e abriu as portas para possíveis transformações. (Respostas a questionário de avaliação do módulo – 2/2000: quais pontos foram mais relevantes para você nesse módulo? Relacione-os com sua prática educacional. Procure dar exemplos)

As discussões vivenciadas neste módulo me proporcionaram a oportunidade de estar repensando meu trabalho em sala de aula, visto que a troca de experiências foi, e tenho certeza que está sendo, de grande importância para minha reflexão diante de minha ação educadora. Por exemplo, ao ler as descrições de outras colegas pude observar e analisar algumas posturas condizentes ou não com os objetivos do curso, adequando-as para aprimorar meu trabalho. (Prof. ML)

A reconstrução, refazer os conceitos, as práticas com as quais estava habituada. Tentar não ser contentora da sabedoria. Encontrar nos alunos as metas a serem seguidas. Procurar no ambiente em que eles estão inseridos os objetivos a serem trabalhados em sala de aula. Fazer com que eles procurem as respostas para as questões me transformando em meio de auxílio para a solução dos problemas encontrados (Prof. GB)

Reflexões Finais

Este artigo discutiu a constituição da identidade profissional de professores de inglês da rede pública de São Paulo a partir de avaliações de aulas. Partindo do pressuposto de que a linguagem é o palco para o desenvolvimento da reflexão crítica, apresentei como, por meio da argumentação, a reflexão crítica criou espaço para a constituição de identidades profissionais mais transformadoras.

Posso, então, concluir que a reflexão crítica com apresentação de pontos de vista sustentados por ações concretas e explicações teóricas

pertinentes dão ao professor uma maior dimensão sobre suas ações, razões e interesses. Apresenta também a possibilidade de elaborar mudanças no seu papel profissional. Além disso, vimos como os questionamentos e trabalhos em conjunto na avaliação das aulas são fundamentais para a re-estruturação de perspectivas sobre si e sobre as próprias avaliações realizadas. E, acima de tudo, pudemos perceber como um projeto de formação contínua pode se tornar um local de desconstrução de identidades solidificadas e espaço para construção de novas possibilidades profissionais: um espaço em que “*considerações tão simples*” possam ser vistas como “*tão importantes*”.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas, 1929a/1981.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929b/1989.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992. p 275-326.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. (Ed. original francesa de 1997.)
- BRONCKART, J.; CLEMENCE, A.; SCHNEUWLY, B.; SCHURMANS, M. Manifesto. Reshaping humanities and social science: A Vygotskian perspective. *Swiss Journal of Psychology*, 1996. 55. 74-83.
- CORSON, D. *Language, Minority Education and Gender*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- DOLZ, J. Learning argumentative capacities: a study of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation* 10. Netherlands: Kluwer Academic Press, 1996.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genre et progression textuelle en expression orale et écrite: éléments de aux textes argumentatifs. 1994. (mimeo)
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, H. A. A. *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GÓMEZ, A. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOCH, I. G. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LIBERALI, F. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP.
- LIBERALI, F. Argumentative processes in critical reflection. *The ESpecialist* (21.1), p. 69-75, 2000a.
- LIBERALI, F. Developing argumentative processes for critical reflection. *Research SIG and Teacher Development SIG Special joint Issue* (June), p. 62-67, 2000b.
- MAGALHÃES, M.C.C.; CELANI, M. A. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Paper apresentado na Conferência *Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life* em Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio, 2001.
- MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- RUTHERFORD, J. (Ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.
- SHOTTER, J. Social Accountability and the Social Construction of 'You' In: SHOTTER, J.; GERGEN, K. *Texts of Identity*. London: Sage, 1993.
- SHOTTER, J.; GERGEN, K. *Texts of Identity*. London: Sage, 1993.
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2, p. 267-300, 1992.