

**A ANÁLISE DE ABORDAGEM E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
UMA ALTERNATIVA À PRÁTICA REFLEXIVA**

André Luiz Santos da Silva (UBM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras tem sido alvo de muitas preocupações e críticas, principalmente devido aos resultados pouco satisfatórios que tem apresentado. Muitos alunos saem da Educação Básica com uma competência linguístico-comunicativa que não lhes permite estabelecer diálogos curtos ou elaborar e compreender textos simples (Sande, 2005, p. 1).

Analisando cuidadosamente as condições do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, percebe-se que vários fatores têm contribuído para que os resultados estejam abaixo do desejado. Salas numerosas, poucas aulas por semana, a necessidade do professor de se dedicar a várias escolas, falta de material didático básico e a descrença no ensino da língua por parte da comunidade escolar (alunos, pais, colegas e direção da escola) são alguns dos fatores agravantes (Moita Lopes, 1996 *apud* Perin, 2005).

A formação dos professores de línguas estrangeiras, foco deste trabalho, também tem sido apontada como uma das principais causas para o baixo rendimento. Pesquisas cujo foco principal é compreender melhor o processo de formação do professor e das variáveis que podem interferir na sua prática têm verificado que as deficiências se concentram principalmente na competência linguístico-comunicativa e na prática pedagógica. Em relação à primeira, muitos professores possuem um baixo domínio da língua que ensinam (Almeida Filho, 1992, p. 77), embora isso por si só não garanta melhores chances de aprendizagem dos alunos (Perin, 2005, p. 155). Em re-

O ENSINO DE LÍNGUAS

lação à prática pedagógica, grande parte dos professores possui um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem de línguas e atua a partir das próprias intuições, crenças e experiências (Almeida Filho, 1993, p. 20). Isto não traz malefícios para o processo de aprendizagem dos alunos como um todo, mas atribui um caráter reducionista e ingênuo a um processo altamente complexo, no qual o conhecimento teórico e a reflexão se fazem cada vez mais necessários para uma prática consciente (Claus, 2005, p. 1).

Há, portanto, a urgente necessidade de formar professores capacitados para fundamentar a sua prática através da investigação científica em sala de aula e da análise do próprio ensino (Cavalcânti e Moita Lopes, 1991, p. 133). Muitos docentes são frutos de programas de formação desatualizados, que consideram a prática de formação de professores algo estável, e formam profissionais com práticas inadequadas das quais muitos não conseguem se desvencilhar com facilidade (Patrocínio, 1991, p. 161). Por outro lado, a oferta de cursos de extensão universitária e de pós-graduação não atende a demanda do país, o que dificulta a reciclagem daqueles que já estão em serviço (Sandeí, 2005, p. 3). Portanto, é necessário indicar caminhos viáveis para que os professores, tanto em formação inicial como em serviço, possam criar o hábito de realizar pesquisas em suas salas de aula como um mecanismo de inovação para a construção constante de novas competências e novas práticas.

Neste trabalho, refletimos sobre a análise de abordagem proposta por Almeida Filho (1999) como um caminho alternativo, entre outros, para o desenvolvimento profissional do professor. Através da observação e análise das transcrições das próprias aulas, princípios desta proposta, o professor pode conhecer as bases que fundamentam a sua prática e repensar metodicamente não somente as suas concepções, mas também a escola, a disciplina que ensina e as práticas pedagógicas que

desenvolve (Gimenez, 1999 *apud* Perin, 2005, p. 155). Deste modo, a análise de abordagem torna-se um instrumento valioso ao trazer à consciência do professor as bases que fundamentam a sua prática, conferindo-lhe um domínio sobre elas e a dando-lhe a oportunidade de reconstruí-las a partir de diálogos com a teoria dos especialistas.

Para realizar esta pesquisa, adotamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica, metodologia mais adequada para recolher, analisar e interpretar contribuições teóricas existentes sobre um determinado assunto (Martins, 1994, p. 28). Também analisamos dois projetos de pesquisa realizados por pesquisadoras sobre o processo de conscientização teórica e aperfeiçoamento do docente de línguas estrangeiras através da análise de abordagem, com o objetivo de exemplificar a aplicação da proposta apresentada.

O PROFESSOR E A SUA ABORDAGEM DE ENSINO

Para que os professores de línguas estrangeiras possam investigar-se, é importante que considerem que todo professor orienta o seu trabalho de acordo com uma determinada abordagem de ensino (Almeida Filho, 1993, p. 17). Ou seja, ensinar uma língua estrangeira é o mesmo que atuar sob a influência, consciente ou não, de um conjunto nem sempre harmônico de disposições, pressupostos teóricos, crenças e princípios sobre linguagem humana, língua estrangeira, ensinar e aprender línguas, além do papel do professor e do aluno (Almeida Filho, 1993, p. 17)¹.

A abordagem de ensino atua como a principal fonte de critérios que orientam o professor nas diversas fases do traba-

¹ Um inventário com as principais concepções acerca do que é língua, ensino e aprendizagem de línguas que podem figurar em uma determinada abordagem pode ser encontrado em Almeida Filho (1997, p. 23 e 24).

O ENSINO DE LÍNGUAS

lho pedagógico do processo de ensino de línguas estrangeiras, também conhecido como Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993, p. 17). Este processo é composto pela fase do planejamento de curso ou unidade, pela produção/seleção do material didático, pelas experiências de aprender língua estrangeira vivenciadas em sala de aula e em sua extensão e pela avaliação do desempenho dos alunos.

É importante salientar que mesmo sendo a força orientadora para as suas ações, a abordagem de ensinar do professor concorre com outras forças potenciais (Almeida Filho, 1993, p. 21). Aspectos sociais, psicológicos (filtro afetivo do professor e do aluno) e circunstanciais aliados à força de outras abordagens (como a do aluno, a de terceiros, a dos autores dos materiais de ensino) exercem uma influência e se mesclam, ao mesmo tempo, à prática dos professores. Logo, o ensinar do professor é construído a partir das vertentes da sua própria abordagem, em permanente conflito e ajuste com estas forças e fatores incidentes. E, a partir da análise desta dinâmica de influências, torna-se possível delinear a abordagem subjacente ao ensino do professor e o nível de suas competências (Almeida Filho, 1993, p. 14).

Existem pelo menos cinco competências básicas do professor que se desenvolvem durante o período da sua formação e experiência profissional, e são responsáveis pela configuração da sua abordagem (Almeida Filho, 1993, p. 20), a saber: 1) a competência implícita é a mais básica de todas, e resulta de um conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas pelo professor, e sempre entra em ação na falta de outra; 2) a competência linguístico-comunicativa se refere à capacidade de usar satisfatoriamente a língua que pretende ensinar e, aliada à competência implícita, permite ao professor que se inicie na carreira; 3) a competência teórica é construída a partir do contato do professor com as teorias correntes na área do ensino/aprendizagem de línguas; 4) a competência aplicada consis-

te na vivência dos conceitos teóricos no dia a dia de sala de aula; 5) a competência-meta corresponde à consciência do professor acerca do seu papel profissional, político e controlador da sua trajetória de crescimento.

Estas competências podem ser desenvolvidas pelo professor através da análise de abordagem e do seu engajamento em atividades de aperfeiçoamento teórico.

A ANÁLISE DE ABORDAGEM: TEORIA E PRÁTICA

Apesar de todo professor ser orientado por uma determinada abordagem, nem todos têm consciência sobre as vertentes que a compõem. Almeida Filho (1993) afirma que a abordagem de ensinar varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido, e os professores que atuam sob uma abordagem desconhecida “são mestres mágicos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não se pode tratar profissionalmente” (Almeida Filho, 1993, p. 18). A partir do momento em que o professor começa a entender sob quais concepções opera a sua abordagem, ele passa a ativar o seu senso de plausibilidade, e quanto mais conhece de si, mais consciente se torna o seu ensinar.

À medida que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver a sua *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas, conhecidos em teorizações de pesquisadores (Almeida Filho, 2004).

O senso de plausibilidade representa, assim, todo o entendimento subjetivo que o professor tem acerca do seu próprio ensino. Prabhu (*apud* Sandei, 2005) afirma que o professor deve agir em sua sala como especialista sobre o ensino que ministra. Especialista porque age conforme um saber fruto do pensar (Freitas, 1999, p. 51). O professor deve operar com alguma concepção própria da melhor forma de conduzir o seu ensino (Prabhu, 1990, p. 172).

O ENSINO DE LÍNGUAS

É necessário também que o professor esteja em contato contínuo com a ciência relevante produzida sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A leitura de livros e artigos científicos, a frequência a cursos formativos, a participação em eventos e palestras podem proporcionar novas dimensões e subsídios ao professor, tornando-o apto para articular suas próprias teorias de ensino com as teorias dos especialistas, e fazer continuamente leituras e releituras da sua prática (Prabhu, 2000/2001). As teorias informais dos professores devem dialogar com as teorias dos especialistas para produzir um ensino mais coerente, não bastando apenas uma iniciativa dos professores em busca da teoria, mas também uma iniciativa dos especialistas em busca do entendimento da prática dos professores em sala de aula (Claus, 2005, p. 4).

OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE ABORDAGEM

A análise de abordagem é um conjunto de procedimentos de pesquisa em sala de aula cujo procedimento é o “exame de aulas típicas² gravadas, transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino” (Almeida Filho, 1993, p. 14). Neste sentido, seus procedimentos metodológicos são determinados pela pesquisa qualitativa etnográfica (Erickson, 1986; Van Lier, 1988; Cançado, 1994; Abrahão, 2006).

Erickson (1986, p. 200) afirma que a pesquisa etnográfica se torna necessária sempre que desejamos saber o que acontece especificamente em um dado contexto e qual significado(s) as ações têm para os seus participantes. Desta forma, a pesquisa etnográfica em sala de aula consiste basicamente na observação não estruturada da aula e na coleta de dados no contexto de pesquisa (Cançado, 1994, p. 56).

² *Aula típica* refere-se ao conjunto de aulas observadas que apresentam as mesmas características entre si (Abrahão, 1999, p. 26).

Abrahão (2006) apresenta um inventário com os principais instrumentos de pesquisa ou métodos de coleta de dados que podem ser empregados em uma pesquisa de cunho etnográfico. A autora afirma que o investigador pode selecionar cuidadosamente e utilizar qualquer um dos instrumentos a seguir: questionários, entrevistas, auto-relatos, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento das aulas e desenhos (Abrahão, 2006, p. 230).

Como a pesquisa etnográfica é baseada em uma interpretação subjetiva, é necessário que a coleta dos dados seja feita a partir da triangulação, ou seja, sob o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação pesquisada, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa (Cançado, 1994, p. 57). O analista de abordagem pode valer-se de qualquer um dos instrumentos citados, desde que tenha a consciência de que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (Abrahão, 2006, p. 221).

O analista de abordagem pode ser o próprio professor que se analisa ou qualquer outro que tenha uma crescente consciência crítica e queira ajudar (Almeida Filho, 1999, p. 15). Alguns autores acreditam que a análise deve ser feita individualmente (Schön, 1995 *apud* Sandei, 2005, p. 67). Outros defendem as reflexões em grupo. Nóvoa (1995 *apud* Sandei, 2005, p. 67) afirma que a interação do professor com os alunos, colegas, pesquisadores para partilharem conhecimentos proporciona o desenvolvimento de todos, e não somente do professor analisado.

Independentemente de como realize a pesquisa, é necessário que o professor-analista assuma uma postura de não julgamento em relação ao seu foco, e restrinja-se a somente observar e a estudar o contexto pesquisado. Abrahão (2006, p.

O ENSINO DE LÍNGUAS

225) acrescenta que o observador pode tornar-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades, ou pode limitar-se a observar, mantendo-se distante, com um mínimo ou nenhum contato com os participantes da investigação.

De posse dos dados, é necessário pormenorizar ao máximo a configuração de traços indicadores das concepções das vertentes da abordagem que se caracterizam nas atividades realizadas pelo professor analisado (Almeida Filho, 1999, p. 16). Cançado propõe um roteiro para o tratamento dos dados:

Ler e reler as transcrições para obter o sentido do todo; reler, levantando regularidades, e com esse procedimento buscar o aprimoramento do foco da pesquisa; indexar os dados para arquivá-los; descrição do que as pessoas fazem, como e porquê; relacionar estes dados com o foco central da investigação (Canaçado, 1994, p. 58).

O professor-analista, além de levantar regularidades, também pode optar por buscar casos discrepantes que não se encaixam nos padrões construídos. Pode-se também apresentar uma versão da primeira análise ao professor pesquisado para que seus comentários possam ser incorporados.

ALGUNS EXEMPLOS PRÁTICOS

Cada trabalho analisado apresenta aspectos diferentes e questões específicas que contribuem para um melhor entendimento do processo de conscientização teórica do professor de línguas estrangeiras através da análise de abordagem, tanto desenvolvido individualmente (Blatyta, 1999) e em grupo (A-brahão, 1999).

No trabalho realizado por Blatyta, o seu objetivo principal era olhar criticamente para a sua prática de ensino em busca de uma maior conscientização teórica (Blatyta, 1999, p. 64). Uma das suas principais indagações era saber se existia

alguma garantia efetiva de mudança na prática do professor que desejasse se renovar pela prática da auto-reflexão (Blatyta, 1999, p. 63-64).

A pesquisadora dividiu os estágios de desenvolvimento da sua abordagem em momento A, B e C (Blatyta, 1999, p. 71-72). O momento A, ainda não documentando, representa o momento no qual as suas decisões em sala de aula ainda não eram fundamentadas por teorias explícitas, e coincide com o período anterior ao ingresso da pesquisadora em curso de pós-graduação.

O momento B representa o momento no qual ela agia e depois refletia sobre suas ações. Começaram, então, a despontar as suas atitudes e decisões teoricamente sustentadas, revelando a predominância da orientação, na maior parte do tempo, de uma nova abordagem, embora ainda pudesse perceber traços da abordagem anterior.

O momento C, momento no qual a autora relata uma simultaneidade entre ação e reflexão, trouxe o encerramento das gravações em áudio e vídeo e a análise dos dados colhidos.

No percurso de mudança do momento A até o momento C, a pesquisadora percebeu que o hábito de refletir metodicamente sobre a sua prática tornou-se cada vez mais frequente e evidente (Blatyta, 1999, p. 73). O agir por força de uma abordagem implícita foi progressivamente dando lugar a uma atuação mais consciente, resultante das suas teorias explícitas, da reflexão teórica, dos diálogos entre colegas e dos questionamentos (Blatyta, 1999, p. 73). Embora os momentos A e C apresentarem grandes diferenças entre si, não são antagônicos, pois o processo de mudança de abordagem não impede uma interpenetração de crenças (Blatyta, 1999, p. 75).

Seu processo de mudança de postura foi marcado por contradições e movimentos de afastamento e aproximação das teorias implícitas que se repetiram até que a professora alcance

O ENSINO DE LÍNGUAS

uma abordagem amadurecida e renovada. A sua reflexão lhe permitiu uma prática apoiada no seu senso de plausibilidade, ou seja, em um ensino mais consciente, real e capaz de produzir uma aprendizagem mais significativa.

O trabalho de Abrahão é resultado da sua percepção da necessidade de pesquisas e de projetos nas universidades que integrassem professores de línguas estrangeiras em projetos de pesquisa-ação para uma maior compreensão do processo de ensino/aprendizagem (Abrahão, 1999, p. 30). Com isso, a pesquisadora poderia compreender melhor o processo de mudança de postura de ensino, com todas as suas nuances e implicações.

O projeto dividiu-se em duas fases e envolvia um grupo de professores formados e estagiários. Na primeira fase, os envolvidos se reuniram com a pesquisadora semanalmente durante dez meses, definiram as ações, o cronograma e os tópicos das reuniões que se relacionavam ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudos eram feitos a partir da experiência de cada professor, e então, um texto teórico era lido e discutido, e novas propostas eram elaboradas (Abrahão, 1999, p. 31).

Na segunda fase do projeto, as professoras eram acompanhadas por uma estagiária. As professoras elaboravam o planejamento do ensino e o executavam. As estagiárias atuavam como auxiliares de pesquisa, gravando as aulas, fazendo anotações, roteiros de gravações etc. De posse dos dados, professores e estagiários se reuniam quinzenalmente em encontros gravados em áudio com a pesquisadora para discutirem o material colhido. Abrahão (1999, p. 31) afirma ter direcionado os debates ao nível de abordagem, relacionando os tópicos com a operação global do ensino de línguas e sua relação com a abordagem do professor.

A pesquisadora concluiu que o processo de reflexão do professor que busca atuar sob uma nova abordagem é conflituoso e tenso, pois é marcado pelo desejo de atuar sob uma nova concepção e pela influência da abordagem implícita, além de ter que dialogar com os fatores contextuais de sala de aula (Abrahão, 1999, p. 33). Observou também que as professoras mais experientes não mudaram significativamente as suas práticas, continuando presas a crenças implícitas que não foram postas à reflexão ou estavam tão arraigadas que uma reflexão superficial não foi capaz de mudá-las (Abrahão, 1999, p. 37). As professoras menos experientes construíram mais facilmente uma prática informada teoricamente, pois não trouxeram elementos de uma abordagem prévia que pudessem entrar em conflitos com a construção de uma nova abordagem (Abrahão, 1999, p. 54).

Considerando os exemplos dos trabalhos apresentados acima, conclui-se que a mudança de abordagem é um processo lento, misto e conflituoso, principalmente no caso de professores em serviço. É importante salientar que para que ocorra uma mudança significativa na prática do professor é necessária uma reconfiguração das vertentes da sua abordagem, e não uma mera mudança de procedimentos de ensino. A experiência do professor ou a ausência dela é bastante determinante na sua prática. Professores menos experientes conseguem mudar de atitudes mais facilmente, por não terem nenhum modelo de prática de ensino previamente construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação insatisfatória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a busca pelo aperfeiçoamento profissional dos docentes despertaram o interesse de pesquisadores para o processo de formação dos professores, apontada como uma das principais causas, entre outras, do baixo rendimento dos alunos.

O ENSINO DE LÍNGUAS

Constatou-se que muitos professores possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o que os faz atuar segundo suas crenças, intuições e experiências. Advoga-se, então, a necessidade de formar professores aptos a se conscientizarem através de uma prática de reflexão crítica e metódica sobre o trabalho que desempenham e adquirirem o hábito da pesquisas em suas salas de aula.

Desta forma, a análise de abordagem proposta por Almeida Filho (1999) representa um caminho alternativo para o professor que deseja desenvolver-se profissionalmente através de uma prática reflexiva. Baseada em métodos de pesquisas etnográficas, a análise de abordagem proporciona ao professor a possibilidade de conhecer as vertentes da sua abordagem de ensinar para que construa novas competências e novas práticas.

A análise dos trabalhos desenvolvidos por Blatyta (1999) e Abrahão (1999) nos forneceu dados sobre o processo de mudança de concepção teórica, o que pode nos orientar ao estabelecer qualquer projeto de trabalho de análise de abordagem, seja como um empreendimento individual ou em grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

———. Metodologia na investigação das crenças. **In:** BARCELOS, A. M. F. e ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-230.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **In:** *Revista Contexturas*, vol. 1, nº 1, São Paulo: APLIESP, 1992.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993, p. 11-24.

———. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. **In:** ——. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

———. A abordagem orientadora da ação do professor. **In:** ——. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português / LE*. Campinas: Pontes, 1997, p. 23 e 24.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **In:** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 23. Campinas: UNICAMP, 1994.

CAVALCÂNTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17. Campinas: UNICAMP, 1991.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. **In:** WITTRUCK, M. (org.). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1986.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultado das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. **In:** ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

O ENSINO DE LÍNGUAS

MARTINS, G. A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 1994, p. 28.

PATROCÍNIO. E. F. Os bastidores do processo de ensino/aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **In:** *Revista Letras*. Campinas: UNICAMP, 1991, p. 152-164.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. **In:** C. Jordão, T. Gimenez, & V. Andreotti, *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p. 143-157.

SANDEI, M. L. R. *Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2005.

PRABHU, N. P. There is no best method – Why? *TESOL Quartely*, vol. 24/2, 1990.

———. A dinâmica da sala de aula. Trad. J. C. P de Almeida Filho e R. C. T. Cardoso. **In:** *Revista Contexturas*, vol. 5, p. 79-96, Indaiatuba: APLIESP, 2000/2001.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research*. London: Longman, 1988.