

Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Reflexive teacher on orality appropriation in the foreign language teaching-learning process

Eduardo Dias da Silva¹

RESUMO: este é um artigo de metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), no qual se trabalham as caracterizações dos sujeitos (professores e aprendentes) envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Para desenvolvê-lo, consideram-se os textos teatrais, o corpo e a voz como mediadores da apropriação. Utilizam-se aqui os pressupostos de Ortiz-Alvarez (2009) e Basso (2008) – competência reflexiva – no que tange ao posicionamento do professor como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008); Dewey (1959; [1916]2012; Freire (1975; 1976; 1984; 1996); Libâneo (2006) e de Schön (1992; 2000). Os professores metapesquisados neste artigo são Massaro (2001; 2007; 2008), da USP, e Reis (2008; 2011; 2012), da UnB; eles são (re)analisados de acordo com os paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. A busca pela conciliação entre o fazer apregoado pelas teorias e o que realmente acontece em sala de aula é notória nas reflexões dos professores que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na percepção de mundo dos aprendentes, de outros professores de línguas e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão. Faz-se uso do termo *reflexividade* para definir a proposta de *agir-refletir-(re)agir* como uma constante do profissional de línguas, que deve perdurar durante toda a sua vida profissional. Ao longo das leituras dos trabalhos dos professores metapesquisados, percebe-se que eles possuem um percurso reflexivo crítico (reflexividade) na concretude de suas práticas reflexivas. Em seus trabalhos demandam envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares como mentalidade aberta, que revela a disposição em ouvir opiniões diferentes, desarmados de prejulgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outro prisma.

Palavras-chave: Professor reflexivo; ensino-aprendizagem de língua; oralidade

ABSTRACT: This is a qualitative, documental and interpretative metasearch article on Applied Linguistics (LA) area, where the characteristics of the subjects involved (teachers and learners) in orality appropriation in the Foreign Language (LE) teaching-learning process are studied. In order to develop this article, theatrical texts, body and voice should be considered as appropriation mediators. The assumptions of Ortiz-Alvarez (2009) and Basso (2008) – reflexive competence – concerning the attitude of the teacher as a language professional who is reflexive on his/her practices, together

¹Licenciado em Letras Francês - língua e literatura - pela Universidade de Brasília (UnB); especialista em Metodologia de Ensino em língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter; e mestre em Linguística Aplicada pela (UnB). Atualmente é professor de Francês Língua Estrangeira (FLE) na SEE/DF – CILSOB. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

with the definitions of Perrenoud (2000; 2008); Dewey (1959; [1916]2012; Freire (1975; 1976; 1984; 1996); Libâneo (2006) and Schön (1992; 2000) are here used. The professors metasearched on this article are Massaro (2001; 2007; 2008), from the University of São Paulo (USP) and Reis (2008; 2011; 2012), from the University of Brasília (UnB); they are (re)analyzed according to the paradigms: *a reflexive teacher* in the exercise of his/her *reflexive practices*. The search for the conciliation between a practice peddled by theories and the classroom reality is visible on teachers' thoughts – those professors not only contemplate their approaches and techniques, but also try to change or propose changes on the world perceptions of learners, other language teachers and, sometimes, their institutions. The term *reflexivity* is used to define the proposal of *acting-thinking-(re)acting* as a constant of language professionals lives. Along the reading of the metasearched professors' work, it is noticed that they have a critical reflexive path (reflexivity) on their reflexive practices reality. They demand an emotional and cognitive involvement that supposes personal unique attitudes - such as an open mind that has the ability of listening to different opinions, with no prejudices or resistance which can block a certain question to be seen from a different point of view.

Keywords: Reflexive teacher; language teaching-learning process, orality

Este é um artigo de metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), no qual se trabalham as caracterizações dos sujeitos (professores e aprendentes²) envolvidos na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Para desenvolvê-lo, consideram-se os textos teatrais, o corpo e a voz como mediadores da apropriação. Os pressupostos são buscados em Ortiz-Alvarez (2009) e Basso (2008) – competência reflexiva – no que tange ao posicionamento do professor como profissional de línguas, reflexivo em sua prática, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008); Dewey (1959; [1916] 2012); Freire (1975; 1976; 1984; 1996); Libâneo (2006) e em Schön (1992; 2000) que discorrem sobre o professor reflexivo em Educação, de forma heurística, para elucidar os papéis de cada participante no processo de tomada de consciência que consiste, de acordo com Perrenoud, em

um procedimento ou hábito que pode orientar uma ação precisa e adequada, porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um

²Optou-se neste trabalho pelo uso do termo *aprendente* ao referir-se ao sujeito que aprende, pois se considera a aprendizagem uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento.

treinamento que, de alguma maneira, transforme o conhecimento procedimental em esquema³. [...] O sujeito não tem acesso direto aos próprios esquemas; ele constrói uma representação dos mesmos que passa por um trabalho de tomada de consciência. [...] um esquema é resultado da transformação progressiva de um procedimento em rotina, o trabalho reflexivo pode fazer com que ele seja lembrado (2008, pp. 150-152).

Assim, uma elaboração reflexiva e metacognitiva só tem sentido se propicia ao participante certo domínio do seu inconsciente prático. De que é válido saber como se funciona se não se consegue mudar? A esperança de aprender algo sobre o inconsciente prático é o principal motivador da tomada de consciência. Se essa esperança não se concretiza, o sujeito não tem nenhum motivo para persistir. Quando um procedimento é incorporado e se torna rotineiro, pouco a pouco se deixa de tomá-lo como referência.

Pretende-se situar os professores-pesquisadores (re)analisados neste artigo de acordo com estes paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. Entretanto, antes de entrar no mérito das análises é interessante salientar que a *Epistemologia da Prática Reflexiva* ou corrente do *Professor Reflexivo*, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Tal perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1992; 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos; Pérez Gómez (1992) na Espanha; Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, dentre outros.

Esses autores trazem Jürgen Habermas (1982) e sua teorização sobre a razão técnico-instrumental ao cenário das discussões na Educação. De acordo com seus fundamentos, partem do entendimento de que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, no caso desta pesquisa os professores de LE, constituía-se segundo o modelo de racionalidade técnica, no qual se privilegia nos primeiros anos os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática desses conhecimentos. Pérez Gómez (1992, p. 99), afirma que “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida na formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades”.

³ Define-se esquema, neste estudo, como sendo “a organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações” apresentado por Vergnaud (1990, p. 136 apud Perrenoud, 2008, p. 147).

Para esse autor, os centros de formação e os ambientes de ensino-aprendizagem são lugares de atividades e conflitos, não podendo ficar reduzidos à racionalidade técnica, pois não dão conta de solucionar os problemas que deles emergem. É neste sentido que a ação reflexiva (*reflection action*), proposta por Dewey (1959; [1916]2012), aplicada na formação inicial e continuada de professores, apresenta-se como uma possibilidade de ruptura de tal modelo, sendo o ponto de partida na direção de uma racionalidade prática.

A formação de professores, dentro da epistemologia da prática, tem sua raiz em Dewey, derivando deste “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação” (García, 1992, p. 60). Em linhas gerais, Dewey considera o ato de pensar enquanto característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial deste com os outros seres vivos. Afirma que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo, é preciso que algo o provoque. Portanto, o “problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (1959, p. 14).

Para que se desencadeie o ato de pensar é necessário que haja um fator motivador. Ao buscar explicitar o conceito de pensamento reflexivo que tem por objetivo sempre chegar a uma convicção, Dewey afirma que o

pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (1959, p. 8).

Portanto, ao considerar o pensamento reflexivo como um esforço consciente e voluntário, Dewey refere-se ao fato de que esse tipo de pensamento supera a sua forma rudimentar e, para tanto, há a necessidade de um exame dos dados, procura de provas (investigação) que ocasionam um processo penoso de inquietação e conturbação. Para ele, tanto as formas mais rudimentares de reflexão até as mais complexas revelam partes diversas que são apresentadas divididas em cinco fases distintas, a saber:

1.^a) uma dificuldade encontrada; 2.^a) a sua localização e definição; 3.^a) a sugestão de uma solução possível; 4.^a) o desenvolvimento do

raciocínio no sentido da sugestão; 5.^a) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (1959, p.78).

Outro aspecto importante é a diferença entre a reflexão propriamente dita (ou raciocínio crítico) e o ato de pensar não coordenado. Dewey então postula que

a essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas (1959, p. 81).

O ato de pensar não coordenado ocorre quando “não se pratica o esforço suficiente para se definir a dificuldade, as sugestões apresentam-se mais ou menos ao acaso”, de acordo com Dewey (1953, p. 81). Assim, é possível perceber que ao analisar um problema ou uma dificuldade, bem como definir a sua natureza, é fundamental eliminar qualquer tipo de julgamento prévio ou preconceito, para se evitar conclusões prematuras que levem a não resolução do problema ou a resolvê-lo de forma insatisfatória.

É a partir desses pressupostos teóricos que os autores que elaboraram a *epistemologia da prática reflexiva* estabeleceram a relação entre pensamento reflexivo e a formação docente, entendendo que existem distinções entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo, mostrando que este último compreende uma forma mais complexa de pensar que exige um processo investigativo, no qual se valorizam os meios para se solucionar um problema.

As indagações sobre a questão da construção da práxis no ensino de línguas estrangeiras, passando pela formação dos profissionais de línguas (professores), têm sido preocupação constante dos centros de formação (graduação, pós-graduação, cursos de extensão, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros) ao longo do século XX e do começo do século XXI, pois a “formação não é mais transmissão de conteúdos, mas a construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”, como bem exemplificado por Perrenoud (2008, p. 78). Neste sentido, mostra-se essencial não esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é a mola propulsora para o desenvolvimento profissional.

A reflexão só emerge na vida de um professor (no caso de línguas estrangeiras) quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar, conforme afirma Ortiz-Alvarez (2009), que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

Almeida Filho (1997), frequentemente, utiliza-se de termos como “qualificado” e/ou “certificado” como referência ao professor titulado já que, de acordo com esse autor, graduar-se é apenas o reconhecimento institucional e uma formação inicial para o exercício da profissão. É fundamental que o professor de LE seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, não só para refletir em um mundo em constante mutação ou compreender a fluidez das ideias sociopolíticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais de línguas e nos aprendentes. Segundo Ortiz-Alvarez (2009, p. 2), “a prática profissional competente se constrói em torno do conhecimento na ação e seu desenvolvimento depende da reflexão em uso”.

Em sua tese de doutorado intitulada “Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira”, Tavares (2010) apresenta que a formação contínua de professores de LE está pautada na reflexão crítica ou reflexividade que vem se desenvolvendo em grande escala, tendo alcançado seu auge, no Brasil, segunda a autora, na segunda metade da década de 90 do século passado, sem diminuir sua importância e produtividade no decorrer desta década de início de século. Segundo Tavares, em linhas gerais, os pressupostos da reflexão crítica ou reflexividade podem ser resumidos em quatro ideias principais, a saber:

a promoção de uma postura de constante investigação que mobilize o profissional da educação em torno do aprofundamento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, gere aprendizagem não só do aluno, mas, também, do professor. [...] a aproximação entre o conhecimento prático e teórico, que resulte em um saber construído coletivamente e capaz de contemplar as contingências em que o ensino se dá. [...] uma postura permanentemente reflexiva e crítica, que questione, a partir dessa articulação entre teoria e prática, as ações que são tomadas no ensino-aprendizagem. Finalmente, uma das palavras de ordem da reflexão crítica é a autonomia política e pedagógica (2010, p. 57).

Atualmente, a grande tarefa de todo professor de LE, qualquer que seja o idioma, é a de construir e balizar um percurso de aquisição-ensino-aprendizagem da língua-alvo que permita paulatinamente ao aprendente engajar-se e engajar outros em seu discurso, produzindo e comunicando sentidos.

Almeida Filho (1993; 1999; 2000) propõe a metacompetência profissional que, de acordo com o autor, é considerada a mais nobre das competências, esse termo primeiramente alcunhado por Guiomar Namó de Mello.⁴ Essa competência abarca a consciência dos deveres e direitos dos profissionais, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que estes desempenham na sociedade atual. Faz parte da competência, de acordo com Basso,

buscar o desenvolvimento continuado, seja através do que o autor chama de formação auto-sustentada, seja através da reflexão coletiva, sustentada pela motivação intrínseca dos professores de LE que procuram transformar a sua prática (2008, p. 140).

O entendimento sobre a aludida competência passa, certamente, pela formação didático-pedagógica obtida nos cursos de Letras, sendo que o suporte teórico vem, sobretudo, da Educação e da própria LA para fazer frente às novas necessidades ditadas pelo novo milênio para o profissional de línguas. Por sua vez, a competência do professor de LE também se integra na perspectiva de reflexividade de Freire (1970; 1976), de Libâneo (2006) e de Ortiz-Alvarez (2009). Nas palavras de Romero (2007, p. 209), “um *processo de reflexão crítica* no desenvolvimento continuado do professor”, é aqui entendida na sua concepção e objetivos, segundo Basso, como sendo

a capacidade de agir *na* e *pela* nova língua, no contexto específico designado pela profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive (2008, p. 129).

Ou, no entendimento de Almeida filho,

⁴ A autora analisa as representações do professor do ensino fundamental I que medeiam a sua prática docente no processo de seletividade a que é submetida a clientela que ingressa na escola elementar brasileira. Para mais detalhes, vide MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

as competências são capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. [...] A abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções e etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais (1999, p. 11).

Vale ressaltar que embora “espontâneas”, as decisões são marcadas axiologicamente ou discursivamente, o que abre margem para que se busquem outras possibilidades à noção de competências, o que não é objetivo primeiro deste artigo.

Aprofundando no campo da prática reflexiva e dos sujeitos (professores e aprendentes) que interagem *na* e *pela* reflexão, parto do princípio de que todos os seres racionais conscientes são dotados de reflexão e, assim, defende-se o termo reflexividade, segundo Libâneo (2006), como uma autoanálise sobre suas próprias ações, que podem ser feitas sobre suas próprias práticas ou de outrem, levando não só ao pensamento reflexivo, mas também às ações de mudanças de processos e de agir.

Tem-se na mesma linha de reflexividade ou reflexão crítica, o educador e filósofo Paulo Freire que faz uma definição do conceito baseado no processo ação – reflexão – ação, objetivando com isso dar mais consciência sócio-histórico-política aos participantes (professores e aprendentes). Dessa forma,

a reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão(FREIRE, 1976, p. 135).

Logo, o pensamento e a prática reflexivas no agir, refletir e (re)agir se tornam cíclicas e infinitas; surgem da mente e são capazes de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto interacional em que eles ocorrem. Assim, a percepção é que irá guiar as diferentes ações reflexivas.

Ortiz-Alvarez concebe e enumera três significados distintos de reflexividade que, de uma maneira ou de outra, perpassam as definições dos autores supracitados. No encadeamento da autora, tem-se a

1. reflexividade como consciência dos meus próprios atos, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre minhas ideias, as examino, as modifico, ou seja, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a minha prática. É o que chamamos de *reflexão interior, exame de consciência sobre os atos praticados*. [...] 2. reflexão é a relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, formado no decurso da minha experiência, ou seja, a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa [...] A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro. Sendo assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer. [...] 3. reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa reflexão ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso levar em consideração dois fatos. Primeiro, essa realidade, o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas é uma realidade em constante movimento. Por outro lado, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isto é suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade assim é uma construção teórico-prática (2009, pp. 3-4).

A reflexão, então, requer uma deliberação e análise de concepções sobre o ensino como forma de ação baseada na modificação dessas concepções. Alguns modelos de reflexão exigem uma adequada base de experiências e conhecimentos, já que refletir sobre teorias pessoais pressupõe que o indivíduo tenha internalizado um sistema de ideias empíricas, ou não, sobre o ensino-aprendizagem. Pode-se observar que todos os autores aqui mencionados reconhecem que existem vários níveis de consciência da reflexão seja ela realizada antes, durante ou depois da ação.

Cabe ainda tratar das concepções do movimento das práticas reflexivas que podem ser centradas tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais que esta concepção sugere, conforme Schön (1992; 2000) e Perrenoud (2000; 2008). O referido tratamento será dado tendo em mente que as práticas reflexivas são atos imbuídos de engajamento sociopolítico, podendo levar os sujeitos (professores e aprendentes) a uma emancipação; a mesma prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em conjuntos que levem à necessidade de transformar as escolas e também outros ambientes de ensino em comunidades de aprendizagem.

Na literatura norte-americana acerca da prática reflexiva no ensino-aprendizagem há indicação de que a reflexão acontece antes, durante e depois da ação. Schön (1992; 2000) propôs o conceito de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Em seus estudos, explorou as relações destas idéias com a prática do talento artístico e descreveu as propriedades gerais do ensino prático reflexivo. O talento artístico profissional foi entendido por Schön (2000, p. 29) como “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” e o ensino do talento, na proposta do autor, ocorre por meio da *reflexão na ação*.

Alarcão (1996, pp. 16-17) apresenta uma síntese do pensamento de Schön sobre os momentos de reflexão, na qual esclareceu que “se reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer” estamos perante um fenómeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à *reflexão sobre a ação*, a referida autora afirma que esta ocorre quando “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (1996, p. 17). Por fim, *a reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecimento.

A prática reflexiva propõe uma mudança de perspectiva em que as ações dos professores não são consideradas como construto plenamente ideal e imutável, adquiridos e elaborados pela formação inicial. O não saber faz parte de sua realidade, mas é necessário transcendê-lo, não limitá-lo. É preciso salientar que Perrenoud conceitua a prática reflexiva a partir de uma concepção de caráter profissional, ressaltando a experiência e reflexão sobre a prática como norteadores de um aprimoramento do próprio *savoir-faire*. E segundo ele, através de formação continuada, a prática reflexiva

pode ser orientada de forma específica em seminários de análises das práticas, em grupos de reflexão sobre problemas profissionais, em oficinas de escrita clínica, em estudos dos ensinamentos orientados para a metodologia da observação ou da pesquisa. Os objetivos a serem atingidos remetem à postura, ao método, à ética e aos *savoir-faire* de observação, de moderação e de debate (2008, p. 67)

Tal reflexão se faz dentro do que se tem como realidade do cotidiano do profissional. Assim, o contexto efetivo da profissão é vivenciado não apenas para a aplicação dos elementos da formação, mas como oportunidade para ser aprimorado a partir da reflexão sobre a realidade.

A referência do profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribui-lhe equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações “clínicas” complexas (PERRENOUD, 2008, p.15)

O pensamento reflexivo leva a uma prática reflexiva – agir, refletir e (re)agir – no fazer cotidiano do professor de LE, ao menos é assim que deveria ser. Percebe-se que o movimento da prática reflexiva é: a) uma reação às imposições de cima para baixo sobre as questões de ensino; b) uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; c) o reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos professores; e d) o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor.

Portanto, os cursos de formação de professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. O professor prático reflexivo nunca poderia satisfazer-se com sua prática primeira, jamais a julgaria perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Seria aconselhável que o profissional de línguas sempre estivesse em contato com outros profissionais, lendo, observando, analisando para atender melhor o aprendente, sujeito e objeto de sua prática docente. Não atualizar-se é estagnar e retroceder mediante ao processo de ensinar e de aprender. -“Refletir sobre o próprio ensino exige, sobretudo, espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”, instrui Zeichner (1993, p. 17).

“Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (Ortiz-Alvarez, 2009, p. 7). O combate à insatisfação sentida por muitos profissionais de línguas (professores) com a sua preparação profissional que não contempla determinados aspectos da prática tem

conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas.

No intuito de reflexão e de descobertas, os professores devem interagir com os seus aprendentes, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social das suas práticas, investigando-as como oportunidades de desenvolvimento profissional que reforçam o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado.

Sendo o professor de LE um agente provocador de mudanças, sejam elas de ordem linguística, social, cultural etc., ele necessita de real atenção desde o início do processo de sua formação na universidade e quando passa a atuar efetivamente em contextos reais de ensino e prática pedagógica. Nas palavras de Ortiz-Alvarez,

o perfil desejado do professor de línguas é de reflexivo, crítico, comprometido com a educação, é também o de ser o político que conhece bem seus direitos e deveres, assim como questões sobre política linguística. Mas para poder atingir a mudança no processo de ensino/aprendizagem de línguas, em que o professor está inserido, a reflexão é condição fundamental, pois ela acontece dentro da sala de aula e provoca a tal desejada “evolução” tanto do aluno, como do professor, assim como do processo de ensino e aprendizagem em si. (1999, p. 13).

O ensino de LE não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Isso, é claro, se os professores de LE tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensinam.

A tarefa dos professores de LE aponta justamente para esse caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar uma LE que pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os aprendentes que frequentam a rede pública de ensino, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, a janela aberta para o mundo. Deve-se pensar em preparar os futuros formadores para que planejem e promovam, no ambiente de ensino-aprendizagem, situações em que o aprendente estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas. Numa palavra, o faça pensar, mas para isso é necessário que seu processo de formação tenha as características elencadas aqui.

No âmbito da possibilidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem, faz-se necessário permitir que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico e, com isso, o entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino-aprendizagem e seus respectivos impactos sobre os aprendentes.

A busca pela conciliação entre o fazer apregoado pelas teorias e o que realmente acontece em sala de aula é notória nas reflexões dos professores que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na percepção de mundo dos aprendentes, de outros professores de línguas e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão. Faz-se uso do termo *reflexividade* para definir a proposta de *agir-refletir-(re)agir* como uma constante do profissional de línguas, que deve perdurar durante toda a sua vida profissional, com base nos estudos de Ortiz-Alvarez (2009), de Freire (1975; 1976; 1996) e de Libâneo (2009).

O professor reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois de acordo com Perrenoud (2008, p. 66) os “recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta” são uma expressão da consciência profissional. O professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente. Portanto, não atualizar-se é, possivelmente, estagnar e retroceder. É de se notar tal reflexividade ou pensamento reflexivo crítico nos dizeres dos professores pesquisadores neste estudo na delimitação da metodologia e do objeto de pesquisa em suas teses de doutoramento, que consiste em

uma reflexão sobre a possibilidade de vislumbrar uma prática teatral compreendendo texto e jogo, que ofereça aos alunos de francês língua estrangeira a oportunidade de estimular a expressão oral através de interações reais. Interações que favoreçam a superação do medo de falar, do medo de cometer erros, através de práticas de comunicação no processo de *mise en voix* [oralização] e de *mise en espace* [encenação] de um texto teatral [...] minha posição enquanto pesquisadora era baseada nos princípios da pesquisa-ação, na qual pesquisadora e pessoa estão implicadas na situação investigada (REIS, 2008, p.16 e 23).

[...] um recorte entre outros possíveis; não se tratando de uma pesquisa quantitativa, mas sim qualitativa que tem como suporte metodológico o paradigma indiciário, decidimos investigar os tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais apresentados por livros didáticos publicados a partir dos anos de oitenta do século XX que consideramos mais significativos, seja por representarem uma mudança radical de paradigma metodológico, seja pela grande difusão no Brasil, seja pela contemporaneidade (MASSARO, 2007, pp. 11-12).

Nos trechos acima, pode ser observada a preocupação não só na mudança de visão de mundo adotadas em pesquisa posteriores como também a reflexão para, se possível, propor uma mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Há neles uma tentativa de sugerir uma ação-reflexão-re(ação) por parte dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem que é mediado pelo texto teatral, corpo e voz na apropriação da oralidade em LE.

A reflexão é a relação direta entre a reflexividade ou reflexão crítica e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à ação. Ela é um sistema de significados decorrente da experiência, formado na trajetória da experiência, ou seja, a capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa ou então, conforme Dewey ([1916] 2012, p. 158), “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência”. A partir desta reflexão, define-se o modo de agir futuro. Assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito e a sua função é dar uma nova direção à ação, esclarecer o que se deve fazer. É fundamental anotar o pensamento de Dewey sobre isso:

o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Na descoberta minuciosa entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa de erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas ([1916] 2012, p. 158).

O pensamento reflexivo crítico (reflexividade) vem da mente capaz de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto de ensino-aprendizagem de LE em que

ocorre, sendo que a percepção é que irá determinar diferentes ações reflexivas. Vislumbra-se a capacidade de tomada de reflexividade em Reis no que tange ao seu posicionamento em relação às experiências, às práticas e às estratégias dos professores, em primeiro plano, e dos aprendentes no uso do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem em LE, que ao

refletir sobre a prática possível no ensino de francês língua estrangeira e com isto abrir espaço à reflexão sobre os recursos que cada professor tem a sua disposição para escapar a ditadura do manual. O professor tem a capacidade, a partir de sua vivência pessoal e de sua própria criatividade, de usar seus recursos para propor novas alternativas [...] que possam ir ao encontro do desejo de comunicação do aluno (2008, pp. 29-30).

Em ambas as propostas de posicionamento crítico são perceptíveis a relação com os postulados de Paulo Freire. O conceito de reflexão ou reflexividade, capacidade inerente aos professores reflexivos no qual se enquadram os professores-pesquisadores já mencionados anteriormente, é um tema que também perpassa grande parte das obras freireanas, como se pode notar nas citações abaixo:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

A prática docente, crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer, e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, pp. 42-43).

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 43).

É possível concluir que para Freire, a reflexão ou reflexividade é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Isso quer dizer que a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica permanente.

Todo o percurso reflexivo crítico (reflexividade) demanda envolvimento emocional e cognitivo que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares, conforme já apontava Dewey (1933). A primeira delas é a mentalidade aberta, que

corresponde a permitir-se ouvir opiniões diferentes, desarmado de prejudgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outras perspectivas. Requer primeiro ouvir e tentar entender alternativas outras, colocando de lado, por ora, a sua própria, para depois decidir se elas devem ser levadas em consideração – ao que mais tarde Schön (2000) se referiu como *suspension of disbelief* (suspensão de descrédito).

Os autores citados acima pregam que os profissionais poderão agir com desenvoltura diante das dificuldades práticas do dia a dia por meio da reflexão sobre as mesmas, acima de tudo quando tais profissionais possuem liberdades pessoais e podem exercer, no contexto de ensino-aprendizagem, seus talentos e criatividade. Ao seu turno, Schön (1992; 2000) pondera estar ciente das preocupações dos educadores profissionais devido a uma distância entre a teoria aprendida nos centros de formações e suas atuações efetivas no campo educacional. Ilustra ainda que para compreender essa questão, a relação entre o conhecimento profissional e a competência profissional, a mesma deve “ser virada de cabeça para baixo” (2000, p.22), exemplificando que no meio educacional é preciso buscar formas pelas quais os “profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua” (p. 23).

Ter mentalidade aberta, segundo Dewey (1993; 1959; [1916] 2012), é também admitir a possibilidade de se estar errado até no que se tem maior convicção. O professor de línguas com uma predisposição assim estará sempre disposto a (re)examinar as fundamentações lógicas que alicerçam ações consideradas naturais e buscará a origem de problemas e conflitos. Outra das atitudes pessoais singulares é a responsabilidade, que, além de se estar aberto a outras alternativas, é preciso entendê-las e analisá-las de modo a se saber aplicá-las adequadamente e, como bem explicita Zeichner (1993), prever consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isto é, como as ações de ensino-aprendizagem vão afetar o aprendente em seu autoconceito, desenvolvimento intelectual e sua própria vida.

Considerações finais

Dos autores apresentados aqui, dois se destacam, fortemente, quando se fala em prática reflexiva de profissionais educacionais. São eles os professores de LE metapesquisadores John Dewey e Donald Schön, sendo que o segundo desenvolveu e ampliou as teorias do primeiro para a formação do profissional reflexivo por meio da

análise de sua prática. Schön elucida a prática profissional por intermédio de Dewey como “o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação” (2000, p. 36). Assim, por intermédio de Dewey, Schön destaca que tais profissionais “compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais” (idem). Há situações repetitivas que podem gerar uma prática que é constituída de elementos de atividades mais ou menos familiares ou incomuns. Schön analisa a prática das pessoas que trabalham em ambientes de ensino-aprendizagem, ou seja, aos que se (pre)ocupam com a educação para a prática reflexiva e por conseguinte aos profissionais reflexivos, bem como aos que entendem que isso é um processo dinâmico, pois envolve fenômenos relacionados à competência prática e ao talento do indivíduo.

O compromisso do professor reflexivo, afinal, não é apenas com a educação dos aprendentes, mas também com a sociedade. Zeichner (1993, p. 19) ainda acrescenta que “professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio de pergunta “gosto dos resultados?” e não simplesmente “atingi meus objetivos?”. Por último, mas não menos importante, há o entusiasmo, que consiste no empenho e persistência fundamentais para o engajamento no processo reflexivo crítico (reflexividade), enfrentando as incertezas e dificuldades envolvidas quando se quer escapar de ações rotineiras e da opção “mais fácil” para se desenvolver.

Assim, os sentimentos como a emoção e a paixão pelo ato de ensinar e aprender e a vontade de atuar de modo transformador e libertador começam por inquietar o professor de LE ante os problemas percebidos na prática docente. Conseqüentemente, provocam a análise racional criteriosa para que se criem formas de agir mais consistentes com seus propósitos. Isso facilmente leva ao entendimento de que há no processo reflexivo crítico (reflexividade) uma articulação da afetividade-subjetividade e cognição, em coerência à perspectiva monista que o permeia.

Do mesmo modo, apoiando-se nessa linha de raciocínio, é natural se chegar à conclusão de que a reflexão crítica (reflexividade) dos professores de LE oferece caminhos poderosos para o aprender e para o ensinar do professor reflexivo, uma vez que o alicerça com formas de ação que o auxiliam a desenvolver e aprimorar seu fazer pedagógico e sua atuação social engajada e responsável.

Finalmente, espera-se que este artigo dê margens a continuadas discussões que contribuam para o desenvolvimento – que se pretende perene, considerando-se sua interminável e necessária missão – crítico-reflexivo dos aprendentes e dos professores de línguas.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. Em *Ensino e Pesquisa*, vol.1, APLIEMG, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993.

_____. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

_____. “Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas”. Em FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

BASSO, E. A. “As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE”. Em SILVA, K. A., ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008.

DAMASCO, D. G. B. **Arquitetos da abordagem reflexiva da formação de professores: da segunda metade do século XIX à primeira do século XX**. Em Revista HELB. Ano 5, n. 5, 1/2011. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16> acesso em 19 de novembro de 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, [1916] 2012.

_____. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933. Disponível em: <<https://ia600308.us.archive.org/15/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf>> acesso em 03 de julho de 2013.

_____. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

GARCÍA, C. M. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. Em: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Revisão de texto de Gustavo Bayjer. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?” Em PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaro-pdf-d60227168>> acesso em 15 de janeiro de 2012.

_____. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar**. Dissertação de mestrado. 207f. Mestrado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

_____. **Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s)**. São Paulo: Paulistana, 2008.

MELLO, N. G. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas**. Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf> acesso em 26 de setembro de 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Em: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. “A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE”. Em MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. (org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011.

_____. FERREIRA, A. M. A. **Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral**. Em Revista Signum: Estudos Linguísticos. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012.

ROMERO, T. R. S. “A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica”. Em SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; & ABUD, M. J. M. (orgs.) **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. “Formar professores como profissionais reflexivos”. Em: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TAVARES, C. N. V. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> acesso em 18 de agosto de 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3^a ed. Lisboa: Educa, 1993.

Data de recebimento: 20/06/2014

Data de aprovação: 17/10/2014