

FORMAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR REFLEXIVO: UM ESTUDO ENVOLVENDO A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS COMUNICATIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

TEACHER TRAINING AND THE REFLECTIVE TEACHER: A STUDY INVOLVING COMMUNICATIVE MATERIALS PREPARATION AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR Y EL PROFESOR REFLEXIVO: UN ESTUDIO QUE INVOLUCRA LA PREPARACIÓN DE MATERIALES COMUNICATIVOS Y LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE INGLÉS

Bianca Priscila Herrera

Licenciada em Letras – Faculdades Integradas de Jaú

E-mail: biancapriscilaherrera@gmail.com

Wanderlei Sebastião Gabini

Pós-Doutorado em Educação – UNESP – Botucatu

Doutorado em Educação para a Ciência – UNESP Bauru

Mestrado em Educação para a Ciência – UNESP Bauru

Docente das Faculdades Integradas de Jaú

E-mail: wgabini@uol.com.br

RESUMO

Uma crise de confiança no conhecimento profissional tem sido observada por críticos e teóricos, na medida em que os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos por profissionais em formação não se mostram suficientes para prepará-los para as competências exigidas pela prática profissional. O mesmo ocorre com a formação de professores no Brasil. O estudo em questão tem como objetivo analisar como a reflexão, em forma de ação sistematizada e introduzida em contextos de formação de professores, pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a compreensão e a condução de uma prática docente efetiva. A estruturação do estudo em questão envolveu uma pesquisa bibliográfica, cuja discussão relacionou a formação de professores no Brasil, o ensino prático reflexivo e a utilização de abordagens de ensino por professores de línguas estrangeiras, mais especificamente a abordagem comunicativa. Além da revisão bibliográfica sobre o tema, o estudo apresentou uma discussão acerca de vivência reflexiva em um curso de formação direcionado à elaboração de unidades didáticas para o ensino de Língua Inglesa para crianças, com a finalidade de exemplificar a formação do professor reflexivo de maneira concreta. A atitude reflexiva é identificada nesse estudo como uma competência essencial ao sucesso profissional da prática docente, que deve ser adquirida durante a formação inicial e aprimorada através da formação continuada, visto que permite reflexões e reformulações diárias das ações do professor, por processos de tentativas e erros, até que esse possua as habilidades necessárias para conduzir a sua prática de maneira efetiva.

Palavras-chave: Formação do professor reflexivo. Língua Inglesa. Abordagem comunicativa.

ABSTRACT

Currently, a confidence crisis in professional knowledge has been observed by critics and theorists, as the scientific and technical knowledge acquired by professionals in training is not sufficient to prepare them for the skills required by professional practice. It also happens with the teachers training in Brazil. This study aims to identify how reflection set as a systematized action and introduced in teacher education contexts can contribute to the development of professional skills capable of enable the understanding and conduct of an effective teaching practice. For this, it is proposed to carry out a bibliographical research, whose discussion involves the training of teachers in Brazil, the reflective practical teaching and the use of teaching approaches by foreign language teachers, more specifically the communicative approach. In addition to the literature review on the topic, the study presents a discussion about reflective experience in a training course aimed at the development of didactic units for teaching English to children, in order to concretely exemplify the training of the reflective teacher. . The reflective attitude is identified in this study as an essential competence for the professional success of teaching practice, which must be acquired during initial training and improved through continuing education, as it allows for daily reflections and reformulations of the teacher's actions, through processes of attempts and mistakes, until he has the necessary skills to conduct his practice effectively.

Keywords: Reflective teacher's training. English Language. Communicative approach.

RESUMEN

En la actualidad, críticos y teóricos han observado una crisis de confianza en el conocimiento profesional, ya que los conocimientos científicos y técnicos adquiridos por los profesionales en formación no son suficientes para prepararlos para las competencias que requiere el ejercicio profesional. Lo mismo ocurre con la formación de profesores en Brasil. El estudio en cuestión tiene como objetivo identificar cómo la reflexión, en forma de acción sistematizada e introducida en contextos de formación docente, puede contribuir al desarrollo de competencias profesionales que permitan la comprensión y conducción de una práctica docente eficaz. Se propone, para ello, la realización de una investigación bibliográfica, cuya discusión involucra la formación de profesores en Brasil, la enseñanza práctica reflexiva y el uso de enfoques de enseñanza por parte de profesores de lenguas extranjeras, más específicamente el enfoque comunicativo. Además de la revisión de la literatura sobre el tema, el estudio presenta una discusión sobre la experiencia reflexiva en un curso de formación orientado al desarrollo de unidades didácticas para la enseñanza del inglés a niños, con el propósito de ejemplificar la formación de profesores reflexivos de manera concreta. La actitud reflexiva se identifica en este estudio como una competencia esencial para el éxito profesional de la práctica docente, la cual debe ser adquirida durante la formación inicial y mejorada a través de la formación continua, ya que permite reflexiones y reformulaciones diarias de la actuación del docente, mediante procesos de intentos. y errores, hasta que tenga las habilidades necesarias para llevar a cabo su práctica de manera efectiva.

Palabras clave: Formación reflexiva del profesorado. Idioma en Inglés. Enfoque comunicativo.

1 INTRODUÇÃO

Nota-se que, nos currículos dos cursos superiores em geral, a integração entre teoria e prática é um dos elementos considerados mais relevantes por formadores e teóricos. No

contexto de formação de professores, a falta de vivências práticas nos cursos de licenciatura tem representado um fator preocupante nas discussões entre pesquisadores da área. Tanto na formação inicial quanto continuada, a ação prática sistematizada tem sido pouco abordada, considerando a quantidade de conteúdos disciplinaristas, por exemplo, nas licenciaturas, que se encontram distantes das propostas interdisciplinares da Educação Básica nos dias atuais, fato que não prepara os profissionais adequadamente para os desafios que enfrentarão na prática.

Visto que atualmente os conhecimentos teóricos adquiridos por profissionais em formação não são suficientes quando comparados às competências exigidas pela prática, faz-se necessário pensar: quais mudanças podem ser introduzidas nos contextos de formação de professores a fim de solucionar esse problema? Compreendendo essa situação, Schön (2000) formulou uma teoria acerca da reflexão sobre a prática e na prática profissional. O autor sugere a inserção do ensino prático reflexivo nos cursos de formação, com a presença de um tutor experiente, em que os estudantes sejam colocados em situações conflituosas do cotidiano para que possam, através da reflexão sobre suas ações e da reflexão na ação, ou seja, no momento de agir, superar rapidamente obstáculos e dar continuidade às tarefas a serem realizadas. Idealmente, os profissionais deveriam adquirir essas habilidades antes de ingressar no mercado de trabalho, correspondendo às atuais demandas da prática.

No contexto de formação de professores de línguas, a reflexão deve guiar desde os momentos de planejamento de aulas até a prática docente em si, passando pela escolha da abordagem de ensino utilizada, que, por sua vez, envolve as perspectivas do professor acerca dos processos mais eficazes de ensino, de aprendizagem, de avaliação, dentre outras. Dessa forma, a escolha e aplicação da abordagem de ensino representa um dos principais aspectos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, na medida em que direciona todas as ações do professor aos objetivos pretendidos. O conhecimento explícito da abordagem (ou seja, ser capaz de explicar suas ações com bases teóricas) é essencial para que o processo de aprendizagem, o sucesso e o fracasso dos alunos possam ser analisados profissionalmente (ALMEIDA FILHO, 1993). Porém, para que seja possível ensinar através de uma abordagem explícita é necessário possuir habilidades que envolvam conhecimentos acerca da função social do professor, de seus deveres, direitos e de seu próprio crescimento profissional. Essas habilidades, por sua vez, desenvolvem-se através da reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

Nos cursos de formação de professores de línguas, a abordagem mais difundida é a comunicativa. Essa abordagem é considerada eficaz para a aprendizagem de Língua Inglesa, porém, necessita que o professor conheça e compreenda todos os pressupostos teóricos e

aprenda com sua prática, refletindo em suas ações, a fim de buscar resultados significativos. O material didático também deve refletir a abordagem do professor, visto que assim como o planejamento, traz orientações sobre as ações a serem realizadas. O processo de elaboração de materiais comunicativos, por sua vez, também deve obedecer aos princípios da abordagem e, para que isso ocorra, o professor deve passar por processos de reflexão até elaborar materiais que correspondam às características comunicativas, apresentando foco no sentido e resultado comunicativo.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, Almeida Filho (2001) ressalta que, apesar de os princípios teóricos da abordagem apresentarem potencial para atingir resultados muito positivos de aprendizagem, há diversos aspectos a serem aprimorados, principalmente no que diz respeito à prática profissional. A instituição da reflexão, portanto, associada a todas as ações – desde o planejamento e produção de materiais até em contextos práticos de ensino, pode contribuir para a formação de professores como um todo, e também para a formação de professores de línguas.

Desse modo, o estudo em questão tem como objetivo identificar como a reflexão, em forma de ação sistematizada e introduzida em contextos de formação de professores, pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a compreensão e a condução de uma prática docente efetiva. Para isso, faz-se necessário compreender aspectos relacionados ao estado atual da formação inicial e continuada de professores, assim como os princípios norteadores da teoria reflexiva. O estudo também considera relevante analisar quais fatores possibilitam a formação do professor reflexivo através de um relato de experiência vivenciado em um curso de extensão.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica cujas perspectivas principais foram obtidas através de livros, artigos, dissertações e teses que serviram como fundamentação teórica do estudo. A discussão norteadora da pesquisa envolveu principalmente a formação de professores no Brasil, o ensino prático reflexivo e a abordagem comunicativa do ensino de línguas. Para complementar a fundamentação teórica acerca das contribuições da reflexão para a formação de professores de línguas, o estudo apresentou, além da revisão bibliográfica sobre o tema, relatos acerca de vivência reflexiva em um curso de formação direcionado à elaboração de unidades didáticas para o ensino de Língua Inglesa para crianças. A discussão específica acerca da experiência formativa buscou relacionar as reflexões na ação e sobre a ação durante o processo de elaboração das unidades, comparando as modificações entre a primeira e a última versão.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o primeiro tópico buscou esclarecer aspectos essenciais acerca da formação docente inicial e continuada; o tópico seguinte relacionou os princípios teóricos da teoria reflexiva de Schön (2000) à utilização de abordagens de ensino por professores de línguas. Em seguida, o último tópico abordou brevemente características da abordagem comunicativa e relatou experiências vivenciadas em um curso de formação direcionado à elaboração de materiais comunicativos, a fim de analisar as contribuições da reflexão para alcançar o resultado final da unidade produzida.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores passou por muitas transformações ao longo do tempo, considerando as mudanças sociais, políticas e/ou econômicas, que transformam diariamente o ambiente escolar, as relações sociais e a expectativa de cidadãos que se pretende formar. Segundo Cunha (2013), apesar de diversas tentativas das ciências modernas (exatas e naturais) de tentar neutralizar os estudos sociais, é impossível que a formação de professores desconsidere todas as influências externas inerentes a essa prática profissional, além de experiências pessoais, como a cultura, educação familiar e trajetória formal acadêmica. É necessário, nesse contexto, identificar as direções que a formação inicial e continuada de professores seguiu, no Brasil, ao longo das décadas e o estado em que se encontra atualmente.

2.1 Aspectos essenciais sobre a formação inicial e continuada

A formação inicial é analisada neste estudo considerando o estado dos currículos das licenciaturas, as pesquisas na área e uma visão geral sobre os problemas e perspectivas críticas que a envolvem atualmente. A formação inicial docente para lecionar na Educação Básica é composta, atualmente, pelos cursos de licenciaturas para disciplinas específicas, como Letras, Biologia, Matemática, Geografia, História, entre outros, além do curso de licenciatura em Pedagogia que habilita o ensino na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Gatti (2010) realizou uma pesquisa acerca dos currículos em três Licenciaturas: Letras, Matemática e Ciências Biológicas, que correspondem às disciplinas com maior carga horária. A pesquisa contemplou 32 cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, 31 em Matemática e 31 em Ciências Biológicas. Os resultados das análises confirmaram a presença mínima de

vivências práticas (11% das horas-disciplinares no curso de licenciatura em Letras), assim como poucas especificações acerca dos estágios e sua forma de realização, as ementas que envolvem práticas exigidas pelas diretrizes curriculares são vagas, quase não se encontra saberes relacionados às tecnologias no ensino, número reduzido de disciplinas referentes à área da educação e inexistência de um núcleo de disciplinas relacionadas à formação para a docência, além de que as interdisciplinaridades, implantadas no ensino básico, são abordadas de forma mínima ou são inexistentes nos currículos de licenciatura. Essas informações revelam a forte influência disciplinarista nos cursos de licenciatura, que se tornam fragmentados e, na prática, há uma aproximação muito maior com as disciplinas específicas, muitas vezes não voltadas à prática de ensino, do que com o currículo da Educação Básica.

Guiomar Mello, ainda no ano de 2000, já alertava para as diferenças entre as orientações e competências da LDB, que incentivavam, por exemplo, a interdisciplinaridade na Educação Básica e os conteúdos disciplinaristas dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Para a autora, os currículos dos cursos de graduação devem concordar com os princípios orientadores dos currículos na Educação Básica:

Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000, p. 101).

A autora também ressalta que a formação de professores no Brasil é inversamente simétrica ao seu exercício profissional, ou seja, é na posição de aluno que o professor aprende a ensinar. Essa situação, portanto, deve ser considerada no momento de preparação pedagógica dos cursos. Um dos efeitos dessa simetria invertida é que a formação inicial necessita basear-se, principalmente, nas normas e recomendações pedagógicas da Educação Básica para formar profissionais capazes de atuar nesses contextos futuramente.

Assim, para que os professores estejam aptos a lecionar na Educação Básica é preciso que, em primeiro lugar, esses tenham domínio de todas as competências exigidas dos estudantes ao deixar a Educação Básica, pois como afirma Mello (2000, p. 102):

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica [...].

Por isso, considerando que muitos jovens concluem as etapas da Educação Básica sem esse requisito mínimo, e, futuramente, ingressam em cursos de formação de professores, Mello (2000) considera que a retomada e aprofundamento das aprendizagens do ensino básico em cursos de licenciatura e Pedagogia é o aspecto principal de melhoria na qualidade da educação como um todo, e, nesse sentido, a formação inicial é considerada uma política pública.

Além da reestruturação do percurso de aprendizagem da Educação Básica, a simetria invertida deve utilizar os mesmos recursos e orientações pedagógicas, como, por exemplo, a interdisciplinaridade, os projetos de ensino, contextualização dos conteúdos, tecnologias digitais, entre outros, e deve também incluir temas que relacionem diversidade cultural, problemas sociais, políticos, econômicos, etc., exatamente da forma como se pretende que o ensino seja ministrado na Educação Básica.

Obviamente, é também necessário que cada licenciando compreenda a função prática das disciplinas, para, futuramente, poder relacionar os conteúdos lecionados aos seus estudantes com aplicações práticas. Nesse sentido, para aprofundar a relação entre teoria e prática, Mello (2000, p. 103) ainda propõe a *transposição didática dos conteúdos*, o que implica em um currículo de formação que forneça condições de contextualizar os conhecimentos de cada disciplina com a prática de ensino de cada assunto específico.

Tanto Gatti (2010), quanto Mello (2000) e Schön (2000) apresentam perspectivas que apontam uma questão principal na formação inicial docente: a falta de vivências práticas nos cursos de formação inicial (tanto nos currículos de licenciaturas e Pedagogia, como nas diretrizes), e a necessidade urgente de buscar soluções para essa situação, a fim de contribuir não só para a formação docente, mas também para o sistema educacional como um todo.

Já a formação continuada, como evidente em sua terminologia, está ou deveria estar relacionada a um processo contínuo. Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) propõe transformações na prática dos professores, indicando uma formação permanente, crítica e problematizadora. É papel da formação e do formador incentivar nos professores a apropriação dos saberes pertencentes à docência e fazer com que os indivíduos em formação adquiram características indispensáveis à prática docente.

A formação permanente baseia-se na concepção de que não existe ensinar sem aprender, e nem docência sem discência (FREIRE, 2002). Os sujeitos em formação, assim como os estudantes, devem colocar-se em posição de aprendizes, da mesma forma que os formadores, ao ensinar, também aprendem demasiadamente. É a partir dessa perspectiva e de outras reflexões, que o autor define o processo formativo como interativo e o aprender como

socialmente construído – o papel do professor não é transmitir conhecimentos, mas sim promover condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento (FREIRE, 2002). A mesma maneira de ensinar pode ser instituída à formação continuada, para que os contextos formativos possam levar os professores a adquirir os saberes essenciais à sua prática, construindo gradativamente uma personalidade crítica, reflexiva, ética e humanizada, capaz de enfrentar os desafios cotidianos da profissão docente.

De acordo com Mello (2000, p. 104), a relação entre teoria e prática é constituída com base no conceito de competência: “[...] competência se constrói em situação; não é ‘conhecimento de’, muito menos ‘conhecimento sobre’, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas”. Esse tipo de conhecimento é requisitado em situações imprevisíveis da vida profissional, em que decisões devem ser tomadas dentro de minutos ou segundos. Essas ações, improvisadas, requerem que professores cotidianamente recorram a seus valores, julgamentos, intuições e visões de mundo para solucionar situações conflituosas da prática.

De acordo com Schön (2000), as situações instáveis da prática são, justamente, aquelas consideradas mais relevantes ao interesse da sociedade, por envolver divergências de opiniões, conflitos sociais, etc., e, portanto, um dos valores profissionais mais significativos do professor é conseguir lidar com esses momentos. O autor destaca a importância de uma formação voltada para auxiliar os estudantes a adquirir as competências que os levem a solucionar problemas indeterminados da prática, através da *reflexão na ação e sobre a ação*. Nesse sentido, Mello (2000, p. 104) afirma:

O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

A reflexão consiste em uma ação sistemática, que utiliza conhecimentos científicos e práticos para tomar decisões cotidianamente, e que pode ser ensinada por professores-instrutores desde a formação inicial, buscando preencher as lacunas existentes na formação docente. É relevante, portanto, investigar de maneira mais aprofundada os conceitos e formulações da teoria reflexiva de Schön (2000).

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Estudos como os de Schön (2000), Mello (2000), Tardif (2002), Alarcão (1996) e Almeida Filho (1993, 1997) acerca da formação de professores ressaltam a importância da reflexão para atingir níveis de excelência na profissão. O professor orientado de maneira reflexiva é capaz de pensar sobre suas práticas e reestruturá-las constantemente. Porém, o que significa ser reflexivo? Por que essa atitude é importante? Qual é a finalidade de agir de forma reflexiva? Como ser reflexivo e, principalmente, como formar o professor reflexivo?

Alarcão (1996) define a reflexão como uma atitude guiada por uma vontade, uma curiosidade ou um questionamento, realizada por quem busca encontrar verdade ou justiça. O desejo de mudanças, a intuição ou paixão que nos leva a buscar os resultados almejados são motores que nos movem em um processo ao mesmo tempo racional, psicológico e afetivo, na medida em que unem a aplicação de conhecimentos, resultados e objetivos a uma vontade de obter sucesso em nossas ações, guiada por repetições de tentativas e erros.

O professor reflexivo, por sua vez, tem a função de construir o seu próprio saber com base em experiências e estimular a mesma construção nos alunos, valorizar a metacognição como uma forma de refletir sobre as próprias estratégias de aprendizagem e a metacomunicação como uma forma de avaliação da capacidade de interação (ALARCÃO, 1996), incentivando nos alunos a autonomia e a gestão da própria aprendizagem. É, pois, o conceito de autonomia o princípio central da reflexão na ação dentro dos espaços escolares, na medida em que a reflexão para os alunos significa um processo de análise sobre o que está sendo proposto como objeto de aprendizagem, os processos que utilizam para alcançá-la e as atitudes tomadas acerca desse objeto.

Schön (2000), em sua obra intitulada “Educando o profissional reflexivo”, procurou identificar quais são as principais características do profissional reflexivo e fez proposições acerca de como formar um indivíduo com essas qualidades. O autor parte do pressuposto de que há, atualmente, um problema observado em muitas profissões, materializado na discrepância entre as capacidades exigidas no campo profissional e as habilidades adquiridas pelos indivíduos durante a formação inicial. Segundo o autor, os conhecimentos adquiridos em formação inicial mostram-se insuficientes em relação às demandas da prática, além de que as atitudes consideradas mais relevantes no âmbito profissional são justamente as menos adquiridas na graduação. Por esse motivo, o autor indica a existência de uma crise de confiança no conhecimento e na educação profissional, fato que questiona a verdadeira utilidade do foco atual das pesquisas científicas e dos princípios curriculares em geral. A crise de confiança no conhecimento profissional é identificada pela falta de habilidades dos profissionais em lidar

com situações inesperadas, porém extremamente relevantes da prática.

As soluções para esses problemas mais complexos podem ser encontradas na transformação gradual dos sistemas e práticas de ensino nas escolas, assim como dos currículos e estruturas de formação de professores. Essa transformação, por sua vez, não pode ocorrer sem haver reflexões acerca dos problemas atuais e sobre como modifica-los, por meio de um processo permanente, a fim de aprimorar a prática docente.

Schön (2000), nesse sentido, afirma que as funções aprendidas ao longo da formação profissional podem tornar-se automáticas e mecânicas com o passar do tempo, na medida em que os profissionais aprendem a executar atividades que, de início, eram complexas, com facilidade e rapidez, sem refletir sobre o que estão realizando. Essas ações, espontâneas e automáticas, são definidas pelo autor com a expressão *conhecer-na-ação*, pois é possível demonstrar o conhecimento adquirido apenas na execução do ato, de modo que o detalhamento verbal desta ação torna-se complexa e, por conseguinte, não é possível refletir sobre os atos realizados. Por esse motivo, os profissionais não sabem como se comportar em casos únicos, classificados como problemáticos ou incertos, que exigem improvisações e estratégias próprias de intervenção. Nessas situações, o autor sugere agir de duas formas para solucionar esse contexto:

a) através da *reflexão sobre a ação*, pensando em como agimos em determinadas situações e quais são resultados gerados por nossos atos de *conhecer-na-ação* (esse tipo de reflexão pode acontecer após a ação ou, ainda, quando há uma pausa durante a execução);

b) através da *reflexão na ação*, que configura a mudança de comportamento de forma automática, sem que seja necessária uma pausa, criando novas formas de agir, essas, por sua vez, baseadas em visões de mundo, perspectivas, valores e experiências. O ato de refletir-na-ação consiste, portanto, em questionar os fundamentos de nossas ações baseadas no *conhecer-na-ação*, perguntando-nos como, por que e com vista em quais objetivos agimos dessa forma, construindo novos conhecimentos e uma nova realidade a partir dessa mudança de posição.

Os conceitos de *conhecer-na-ação* e *refletir-na-ação* também podem ser introduzidos à utilização da abordagem comunicativa por professores de línguas em contextos de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário primeiramente compreender o conceito de abordagem.

A abordagem de ensino escolhida pelo professor pode ser definida como “uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22). Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, algumas concepções como a compreensão do professor sobre o conceito de

linguagem, língua, ensino, aprendizagem, processos cognitivos, avaliação, entre outros aspectos, formam o núcleo de determinada abordagem, que será revelada nas ações do professor.

De acordo com Almeida Filho (1993), as abordagens podem ser implícitas – desconhecidas – ou explícitas – conhecidas. No polo implícito, o professor não é capaz de explicar de maneira conceitual suas ações em sala de aula. A abordagem explícita, por sua vez, deriva da capacidade do professor de explicar com bases teóricas o que faz, como faz e porque obtém determinados resultados com seus alunos. É preferível que o professor conheça explicitamente a abordagem que utiliza em suas aulas para que o processo de aprendizagem, o sucesso e o fracasso dos alunos possam ser analisados profissionalmente.

A abordagem implícita pode ser relacionada com o hábito de conhecer-na-ação e conhecer-na-prática de Schön (2000), na medida em que o professor demonstra suas habilidades, seus conhecimentos, suas concepções sobre a língua, ensino e aprendizagem por meio da ação, mas, ao ser questionado sobre suas escolhas e atitudes, esse não é capaz de relacionar os procedimentos que constituem a aula com os conhecimentos teóricos pertencentes à abordagem. Esse fato o impede de analisar, refletir, transformar suas ações e aprimorar sua prática profissional, pois o professor nem se quer pode identificar quais estratégias de ensino foram utilizadas em sala de aula. A abordagem explícita, por sua vez, possibilita que haja reflexões sobre e na ação cotidianamente, considerando que o professor é capaz de identificar como ensina, porque ensina dessa maneira e porque obtém determinados resultados – as respostas a esses questionamentos configuram materiais úteis para reflexões e mudanças no curso de suas ações.

Almeida Filho (1993) afirma que, para que um professor apresente uma abordagem explícita, algumas competências necessitam ser adquiridas. Dessa forma, o autor classifica as competências do professor em cinco níveis: competência implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional. Para que seja possível ensinar através de uma abordagem explícita e utilizá-la conscientemente, é necessário que o professor possua ao menos a competência aplicada e, para localizar-se no nível mais alto, é preciso adquirir a competência profissional, que vai além de possuir habilidades linguístico-comunicativas e da consciência dos pressupostos teóricos da abordagem, pois envolve conhecimentos acerca da função social do professor, de seus deveres e direitos, além da administração do seu próprio crescimento profissional.

Ao compreender a função social de sua profissão, sua importância para a sociedade,

seus deveres e direitos e possuir autonomia para escolher os caminhos a serem seguidos em seu desenvolvimento como profissional, o professor está ciente do sentido de sua profissão, ciente de sua autonomia e de sua identidade. Essas características pertencem à competência mais complexa definida por Almeida Filho (1993) e também ao profissional reflexivo de acordo com Schön (2000).

Percebe-se, portanto, a imprescindível relação entre a reflexão e o desenvolvimento profissional do professor, principalmente na utilização de abordagens de ensino pelo professor de línguas. Apenas é possível aprimorar nossas práticas e obter melhores resultados se soubermos identificar e explicar porque e para que utilizamos nossas abordagens, além de como desenvolvemos nossos objetivos. A partir dessas respostas, é possível iniciar um caminho reflexivo que poderá levar o professor a mudar suas perspectivas, concepções e até aderir a outras abordagens de ensino, com enfoque no sucesso de seus alunos.

4 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

A abordagem comunicativa, por sua vez, surgiu na Europa na segunda metade do século XX foi divulgada no Brasil no final da década de 70 por Almeida Filho em um seminário de formação de professores de línguas. Em 1993, o autor publicou o livro “Dimensões comunicativas no ensino de línguas”, com o objetivo de orientar os professores de línguas dos dias atuais. A abordagem comunicativa defendida por Almeida Filho visa criar situações comunicativas em sala de aula, possibilitando interações na língua-alvo. O seu foco não é na gramática, mas no sentido, permitindo negociações de significados a partir de expressões de opiniões, análises de fatos e ações da vida real. Assim, aprender uma nova língua torna-se uma ação social gerada através de contextos e experiências em sala de aula.

A abordagem é considerada muito eficaz para a aprendizagem de línguas estrangeiras, porém, para Almeida Filho (2001, p. 18), “o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado”, tanto em aprofundamento teórico quanto no campo da prática. Um dos possíveis fatores responsáveis por essa percepção do autor pode estar relacionada com certas práticas em sala de aula que, “fantasiadas” com a intitulação comunicativa, não passam de abordagens estruturalistas com modificações superficiais. Para evitar esses enganos, Almeida Filho (2001) enfatiza a necessidade de esclarecer traços distintivos da abordagem comunicativa em relação a outras. Através de entrevistas com professores e análises de proposições teóricas, o autor definiu

algumas das características mais marcantes do ensino comunicativo e as diferenciou de outras abordagens. De acordo com o autor, os sentidos centrais da teoria consistem em:

- a) Anti-anterioridade (anticentralismo) da gramática ou estrutura frástica no processo de ensino aprendizagem de línguas;
- b) Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua alvo (Ex. Ouvir palestra e anotar, receber (ler) mensagem e respondê-la, iniciar conversação, etc.);
- c) Primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional;
- d) Processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política;
- e) Aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores;
- f) Deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua;
- g) Uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.;
- h) Observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos do curso (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 26).

Em contrapartida, os sentidos periféricos ou errôneos que não condizem com a abordagem comunicativa podem ser definidos como: considerar qualquer uso de mídias em contextos de aprendizagem como abordagem comunicativa; compreender qualquer ação linguística como comunicativa; ensino com foco na oralidade; confundir ser comunicativo com apresentar personalidade agradável, simpática ou desinibida; banir completamente a gramática; realizar jogos ou dinâmicas; apenas interagir na língua alvo, sem propósitos definidos para essa comunicação; discutir criticamente em língua materna (ALMEIDA FILHO, 2001).

A reflexão pode ser uma prática essencial para evitar a aplicação de sentidos errôneos à abordagem comunicativa e alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Um fator relevante que faz com que a estrutura não seja a finalidade da aprendizagem (e sim o significado) é o *input* ou insumo compreensível, definido por Krashen (1982) como um dos principais fatores da aquisição, que funciona como uma espécie de suporte através do qual é possível passar para outros níveis de competência linguística. Assim, o *input* representa uma quantidade de contato com a língua e com estruturas linguísticas que fornecem condições para o avanço da competência de um estágio a outro. Para isso, o insumo deve requerer conhecimentos $i + 1$, em que i representa a atual competência do aprendiz e $+1$ o próximo nível. Essa formulação permite que o aluno foque em compreender o sentido da mensagem e não a sua forma.

Barbirato (2005) define o *input* como “tudo aquilo que é trazido para ou construído pelos aprendizes com e na língua-alvo, por meio de compreensão e esforço dos alunos” (BARBIRATO, 2005, p. 27). Para a autora, apenas o fornecimento de insumo não é suficiente para adquirir língua estrangeira, na medida em que esse deve ser acompanhado por situações de interação, considerando o conceito de interações como “oportunidades para os aprendizes produzirem, criarem e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo” (BARBIRATO, 2005, p. 27).

As unidades didáticas comunicativas, por sua vez, devem conter insumo adequado e, ao mesmo tempo, apresentar oportunidades de produções linguístico-comunicativas na língua-alvo. Para que a unidade seja considerada comunicativa, é necessário que o insumo: seja fornecido em grande quantidade, apresente conteúdos com grau de dificuldade $i + 1$, não seja sequenciado gramaticalmente, contenha estruturas através das quais seja possível perceber as regras aplicadas até que a aquisição se concretize (BARBIRATO, 2005).

A elaboração de unidades didáticas exige não apenas a apresentação de insumo apropriado, mas também diversos outros requisitos que são nomeados como desafios por docentes que pretendem produzir materiais comunicativos para o ensino de línguas estrangeiras. Os processos de reflexão na ação e sobre a ação entre planejamentos e práticas profissionais mostram-se essenciais para unir elementos como empenho, dedicação, conhecimento científico e experiência em uma formação sólida, porém dinâmica, capaz de se transformar na medida em que surgem novos desafios nas zonas indeterminadas da prática docente.

4.1 O processo reflexivo de elaboração de materiais comunicativos em contexto de formação de professores

O presente estudo objetiva unir as proposições de Schön (2000) acerca da prática profissional reflexiva aos ambientes escolares e aos momentos de planejamento. Mais especificamente, é possível buscar compreender os processos crítico-reflexivos durante a elaboração de unidades didáticas baseadas na abordagem comunicativa, através de um relato de experiência que aborda as reflexões que envolveram o processo de elaboração de materiais comunicativos em um curso de formação de professores do qual autora do estudo participou.

A fim de relacionar a teoria reflexiva com o ensino comunicativo de línguas, são introduzidas algumas considerações em forma de relato de experiência. O curso intitulado

“Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças”, oferecido pela instituição Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) na modalidade de especialização, é dividido em quatro módulos, com duração de cerca de dois meses por módulo. As reflexões realizadas durante o processo de elaboração das unidades ocorreram ao longo do segundo módulo, momento em que houve a elaboração e apresentação de uma unidade didática produzida por duas alunas. O módulo contou com 23 alunos no total, em sua grande maioria docentes do sexo feminino, graduadas e atuando na área, com exceção de algumas participantes que ainda cursam licenciatura. A tutora do curso possui experiência na área do ensino de línguas estrangeiras há cerca de trinta anos e também atua como professora dos cursos de Licenciatura em Letras na UFSCAR. Os participantes foram divididos em duplas ou em trios e deveriam elaborar uma unidade didática no primeiro módulo, que será aprimorada através de estudos teóricos e de orientações da professora até que sua última versão esteja pronta ao final do segundo módulo, para que os estudos possam avançar até o quarto módulo.

Durante a elaboração dos materiais, o processo de aprendizagem e reflexão ocorreu através de tentativas e erros, com *feedback* da professora a cada modificação na unidade, além de orientações específicas para cada grupo. A tutora esteve sempre presente, disposta a orientar as alunas e reforçar conhecimentos essenciais a cada nova tentativa. Esse processo é descrito por Schön (2000) na fundamentação do ensino prático reflexivo:

O instrutor dá uma instrução, observa as ações do estudante e instrui ou demonstra novamente para corrigir o erro que discerniu. Ou o estudante faz alguma coisa que parece errada, [...] mas não é capaz de dizer o porquê, e o instrutor dá a ele uma nova maneira de entender o que está errado [...] ou o instrutor poderá pedir ao estudante que faça algo e, então, ajudá-lo a refletir sobre o processo de conhecer-na-ação envolvido em seu fazer. (SCHÖN, 2000, p. 129).

A orientação da professora trouxe contribuições relevantes, na medida em que essa representa a figura de um tutor, orientador, que possui experiência profissional ou talento artístico, dedicado a ensinar, mas sem impor regras, os alunos a agir em zonas indeterminadas da prática e situações conflituosas, seja em momentos de produção do material ou na aplicação prática em contextos reais de ensino. De acordo com Schön (2000), é função do instrutor descrever ações a serem compreendidas pelos aprendizes, e cabe a esses descobrir, dentro de seu rol de experiências e expectativas pessoais, o significado prático das mensagens do instrutor. Mesmo que as ações requisitadas sejam realizadas de maneira mecânica ou incompleta, ainda assim é necessário “sentir como é fazê-las e que mudanças provocam” (SCHÖN, 2000, p. 129).

Assim, o curso em questão apresentou diversas características do ensino prático reflexivo, pois, para a compreensão e produção das unidades, foi necessário que a orientadora demonstrasse, de maneira prática, formas de introduzir pressupostos da abordagem comunicativa nos materiais, e, após suas explicações, as alunas passaram por vários processos de produção de atividades, através dos quais a compreensão de sua fala tornou-se mais nítida e significativa. Inicialmente, havia uma percepção prática limitada e os materiais apresentaram poucas premissas comunicativas, já que houve predominância da experiência adquirida anteriormente com a utilização de outras abordagens. A cada alteração, a unidade apresentou maior foco no sentido e a essência comunicativa tornou-se mais ampla em nossas discussões.

O contato com profissionais de diversas regiões do país nas aulas síncronas contribuiu para o compartilhamento de experiências e tornou possível a percepção acerca do amplo domínio geográfico da abordagem comunicativa nos dias atuais. As aulas, semanais, também permitiram momentos de reflexões na ação, na medida em que houve o compartilhamento de dúvidas, questionamentos, realizamos revisões e apresentamos nossas unidades, que, muitas vezes, sofreram alterações através de determinados *insights* durante as aulas. Acerca das interações, Schön (2000, p. 133-134) afirma:

Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos.

Dessa forma, as relações interpessoais criaram ambientes propícios ao questionamento e à reflexão; as dificuldades, dúvidas e incertezas foram esclarecidas na medida em que o comportamento ativo dos estudantes e o incentivo da instrutora levaram a resultados satisfatórios.

Os processos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação estiveram presentes em todo o curso e tornaram as aprendizagens mais significativas. Os docentes em formação participantes do curso posicionaram-se no lugar de alunos e utilizaram estratégias e abordagens de aprender para, então, comprometer-se com a abordagem de ensinar norteadora de sua formação. É possível identificar, portanto, a presença e a importância da reflexão para as diretrizes teóricas e práticas da formação de professores para o ensino de língua inglesa utilizando a abordagem comunicativa. O ensino comunicativo-reflexivo representa, nesse sentido, a inserção da reflexão como elemento essencial da docência e da formação de professores, desde os momentos de planejamento e produção de materiais, até às experiências práticas profissionais e avaliações de progressos.

Cabe, nesse sentido, uma última observação: a aplicação das unidades em contextos reais de ensino, por sua vez, não estava inclusa na realização do curso, na medida em que essas ações podem ser realizadas nos ambientes de trabalho e de acordo com as possibilidades de cada professor em formação (inicial ou continuada). Dessa forma, o estudo em questão analisou apenas a elaboração das unidades de maneira reflexiva durante a participação no curso, no contexto de planejamento e produção de materiais comunicativos para o ensino de língua estrangeira, porém a aplicação desses materiais em sala de aula representa um possível tema de análise reflexiva para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão buscou identificar como a atitude reflexiva, introduzida de maneira sistematizada em contextos de formação de professores, pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a condução de uma prática docente efetiva. Para isso, foi necessário introduzir aspectos essenciais acerca da formação inicial e continuada de professores no Brasil, assim como os principais desafios enfrentados pelos profissionais. Os pressupostos teóricos do ensino reflexivo e da abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras também embasaram a discussão, que reforçou como a reflexão pode ser integrada ao ensino comunicativo em contextos de formação de professores, através de uma revisão bibliográfica acrescentada ao relato de experiência vivenciada em um curso de formação de professores de línguas direcionado à elaboração de unidades didáticas comunicativas, contendo comentários acerca dos processos reflexivos realizados ao longo da produção dos materiais até chegar à versão final.

A revisão bibliográfica acerca da formação inicial e continuada de professores constatou que há falta de vivências práticas e reflexivas nos ambientes de formação, tanto nos currículos e nas diretrizes orientadoras, como nos contextos reais de ensino, fato que impede os profissionais de se prepararem para situações complexas da prática. Muitos professores, portanto, possuem formação teórica e técnica para a escolha e utilização de abordagens de ensino em sala de aula, porém não são capazes de refletir sobre suas ações e aprimorar as habilidades adquiridas. Com o objetivo de solucionar o problema mencionado, Schön (2000) propôs a introdução do ensino prático reflexivo aos ambientes formativos, a fim de levar os estudantes a vivenciar situações práticas e solucionar problemas inerentes a elas, além de refletir sobre as decisões tomadas e reformular suas ações ao longo das experiências.

Uma situação de aprendizagem prática e reflexiva pôde ser parcialmente vivenciada em um curso de elaboração de material didático de ensino de Língua Inglesa para crianças, em que foi possível produzir unidades didáticas baseadas na abordagem comunicativa, por um processo de tentativas e erros com o *feedback* da tutora a cada reformulação. A produção de materiais comunicativos através de reflexões na ação e sobre a ação foi uma experiência prática de ensino reflexivo em contexto de formação de professores relatada nesse estudo, porém não houve aplicação das unidades produzidas em contextos reais de ensino, situação que pode se tornar objeto de outras análises.

A atitude reflexiva, portanto, é identificada nesse estudo como uma competência essencial ao sucesso profissional da prática docente, que deve ser adquirida durante a formação inicial e aprimorada na formação continuada, visto que permite reflexões e reformulações diárias das ações do professor, por processos de tentativas e erros, até que esse possua as habilidades exigidas para solucionar problemas inesperados e sua experiência prática, pessoal e acadêmica seja transformada de maneira efetiva.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

BARBIRATO, R.C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.