

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Reflexões sobre formar (-se)

 Keila dos Santos Araújo *

Resumo: O processo de formação do professor de línguas deve ser analisado desde sua formação inicial (na academia) até o seu porvir. Este relato tem por objetivo analisar as políticas que permeiam o ato de ensinar, como influenciam e ditam o fazer pedagógico de docentes de Língua Estrangeira. Nesse entremeio, está a reflexão, sem a qual não é possível enxergar seu próprio trabalho, tampouco enxergar quem é parte primordial do processo de aprender: o aluno. Desse modo, é preciso entender também o papel do erro nessa perspectiva, além do papel da autoanálise do profissional, a fim de auxiliá-lo nas demandas do cotidiano escolar. Com isso, a formação reflexiva pode atingir outros professores, pais, diretores, enfim, comunidade escolar, em um ciclo benéfico que visa a melhoria da educação como um todo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira. Reflexão. Políticas.

* Keila dos Santos Araújo é graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2006) e em Letras (Português/Inglês) pela UCB (2000), especialista em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2009) e mestranda em Linguística Aplicada pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: keilasantos@yahoo.com.

Introdução

Ao entrar pela primeira vez em uma sala de ensino de línguas (EL), um professor/a não entra completamente vazio/a: suas experiências e crenças trazidas desde a infância e perpetuadas (ou complementadas) em modelos tomados de antigos professores tornam-se presentes em sua prática. Essa é a marca da teoria informal, característica da competência implícita. De acordo com Almeida Filho, competências são saberes e habilidades em várias composições, e competência implícita é a que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua (s) que vivemos (ALMEIDA FILHO, 2001). A essa competência nós, professores, recorremos quando ainda não possuímos uma formação formal.

É óbvio que para se chegar a esse primeiro momento todo um percurso anterior foi percorrido, percurso esse que se desenvolve a partir de determinadas políticas públicas. Uma das mais recentes diz respeito à Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que destaca que a universalização da educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. Entretanto, é reconhecido “que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais” (PEREIRA, 2019, p. 26).

Tal é a relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem que o mesmo documento o coloca “como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça” (PEREIRA, 2019, p. 6), além de afirmar que “o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos” (PEREIRA, 2019, p. 5). Em decreto presidencial publicado em outubro de 2008, que instituiu o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, fica estabelecido, em seu Artigo 2º, inciso II: “a formação do professor como compromisso com um projeto social, político e ético” (BRASIL, 2008).

Quando, então, inicia-se a teoria formal? A princípio, nas faculdades de Letras. Entretanto, há de se frisar que pouco (ou quase nada) é destinado à categoria da Linguística Aplicada (LA), ou Área Aplicada da Linguística, para usarmos um termo que melhor defina nossa área de atuação. É preciso que se saiba que há um programa de pós-graduação destinado a nós, professores de línguas estrangeiras, que trata justamente sobre o ensino de línguas estrangeiras (EL);

sua existência foi firmada na Carta de Pelotas no trecho a seguir: “[...] a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino de línguas, tradução e lexicografia/terminologia)” (CARTA DE PELOTAS, 2000).

Nunca saberia disso se minha trajetória não tivesse convergido para a escola em que atuo. Estaria alocada em “casas vizinhas”, “irmãs” que nos recebem de bom grado, é importante lembrar, tais como as áreas de ciências humanas, psicologia, educação, linguística, entre outras, mas, ainda assim, não seria a minha casa. Fazer parte de um programa de formação continuada específico para o ensino de línguas (EL) faz toda a diferença quando são raros os cursos de graduação que ao menos indicam a existência de um curso de LA. Quanto a isso, a Carta de Pelotas propõe que: “[...] sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada [...]” (CARTA DE PELOTAS, 2000).

Nossa formação inicial já começa, portanto, fragmentada, buscando juntar peças oriundas de quebra-cabeças de diversas áreas. De acordo com a Proposta: “A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação fragmentar curricular que divide a formação do professor [...] aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores” (PEREIRA, 2019, p. 30).

Desse modo, ao término do curso de Letras, é comum encontrar-se professores formados, com uma apurada competência linguística, mas que ainda assim não sabem o que fazer em uma sala de aula de língua estrangeira (LE). A respeito dessa competência, Almeida Filho a define como: “[...] competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e que se pode usar [...])” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20).

Essas são algumas das dificuldades encontradas no processo de formação na área de ensino de línguas (AELin), mas com certeza não são as únicas. O que dizer daquele professor já provido de certa competência teórica “corpo de conhecimentos que podemos enunciar” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20), mas que se recusam a mudar de postura? É um profissional que não se envolve, que se encontra em uma zona de conforto tal que o impele a permanecer no mesmo estado anos a fio.

Assim, vão de encontro a documentos como a Proposta, que coloca “[...] o foco na aprendizagem do aluno [...]”, bem como “[...] o zelo pela aprendizagem dos alunos é incumbência central do Professor [...]” (PEREIRA, 2019, p. 27). São professores que ainda vivem como se fossem o ponto central do processo de aprendizagem. Essa inércia pode ter fim a partir do desenvolvimento

de um processo de formação que se apoie, em um primeiro momento, na Teoria formal, base para compor a competência teórica.

Supor que somos fontes exclusivas de conhecimento é perder a chance de agregar novos conceitos a nossa própria prática (conceitos esses que podem ser levados para outros estudantes) e dialogar com nosso próprio conhecimento enquanto profissionais de línguas; é isso que se espera de nós:

São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar nas relações da escola com a família e a comunidade (PEREIRA, 2019, p. 27).

Portanto, entender quais são as necessidades do estudante, abrir espaço para a negociação de tarefas deveria ser parte da rotina escolar. No entanto, porque aprendemos de certa maneira, julgamos ser o mais correto a usar em nossas aulas, sem nos indagar, sem refletir se esse é o melhor caminho a trilhar, tampouco se não há outro caminho a descobrir.

Pensar acerca de seu próprio trabalho, analisar, questionar-se, enfim, refletir sobre suas próprias atitudes, eis a reflexão! Donald Schön coloca quatro fases para o processo de reflexão do professor, são elas:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar sua nova hipótese [...]. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (NÓVOA, 1997, p. 83).

Podemos pensar nosso trabalho ao dar razão ao aluno, como bem nos mostra o autor. Segundo ele, existem o saber escolar e o saber tácito. O primeiro “[...] é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas”, enquanto o outro é “[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol [...], apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares” (NÓVOA, 1997, p. 82).

O saber escolar é estanque, molecular, com peças isoladas. Ele exige combinações cada vez mais elaboradas por parte do estudante afim de se alcançar níveis

mais complexos do conhecimento. O que o aluno traz consigo deve ser descartado; esse é um pensamento retrógrado, que deve ser superado. Nossos alunos (e isso vale de crianças a adultos) vivem em um mundo onde a busca pelo conhecimento é cada vez mais democrática, acessível àqueles que porventura se interessem (principalmente em virtude do advento das tecnologias, em especial da internet).

Em vista disso, é natural que certa confusão ocorra, um choque entre os conhecimentos. Para Schön, é impossível aprender sem ficar confuso, dada a necessidade de se afastar do objeto de aprendizagem para se obter uma outra (e nova) perspectiva acerca do mesmo, o que gera uma fase natural de confusão até se chegar à compreensão do que é estudado: “[...]. Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão de seus alunos” (NÓVOA, 1997, p. 85).

Como exemplo, posso citar um caso bem peculiar ocorrido comigo há um ano. Ao apresentar o tema e a tarefa do semestre a uma turma iniciante de inglês, percebi o quanto aquela tarefa (apresentação de sua própria casa) lembrava-me de um programa usado por meu filho de seis anos para construção de espaços virtuais, chamado *Minecraft*.

Após o visível interesse dos alunos em relação à atividade, começamos a dialogar, pensar juntos, como poderia se dar a apresentação. Como utilizo uma plataforma educacional gratuita (*Edmodo*) em minhas aulas, aquela ideia não era de todo impossível.

Indaguei-lhes como eles poderiam fazer o vídeo que mostraria seus lares. Prontamente, ouvi a resposta de que me mandariam o link pelo *Youtube* (alguns, inclusive, com o áudio). Tamanha foi minha surpresa ao pensar que me encontrava diante de *youtubers* de dez, onze anos! É preciso lembrar que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” (NÓVOA, 1997, p. 83).

Todas as apresentações foram excepcionais? Certamente não. Mas não nos esqueçamos de que o erro faz parte do processo de aprender, afinal, qual de nós nasceu andando? Decerto, ninguém. Foi preciso trilhar um caminho de tentativa e erro, levantar, tentar, cair, até chegar ao triunfo de conseguir caminhar. Fornecer oportunidades para que os estudantes tentem, errem, acertem faz parte do nosso papel, é dar razão ao aluno:

[...] se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar.

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (NÓVOA, 1997, p. 82)

Devemos, portanto, dosar o saber escolar categórico, desconexo (e também valioso, por que não?) e a liberdade de opinar, de agir dos estudantes. Eis o conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos. Não podemos mais acreditar que caminhamos sozinhos, devemos e precisamos colocar os estudantes como parte da jornada e não, simplesmente, como nosso público-alvo.

À formação deve-se, assim, o entendimento de que o aprendente precisa ser acolhido desde o início da operação de ensino para que a aquisição aconteça e, também, o processo de reflexão sobre as ações do próprio professor, para que esse possa refletir, repensar sua abordagem, sua filosofia de ensinar.

Por meio da formação é possível, inclusive,

ajudar na formação de outros colegas de profissão. Para tanto, é preciso ter consciência e refletir sobre sua própria prática e processo formador, adquirir boa Teoria (que vem de dentro da área da Linguística Aplicada) e buscar formação continuada.

Conclusão

Por fim, convém frisar que a formação não é exclusiva de professores, mas também é parte do caminhar de aprendentes e demais agentes integrantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas: professores melhoram sua prática com vistas a favorecer o processo de aquisição dos alunos.

Entretanto, esses também necessitam refletir sobre sua própria prática para que esse processo seja pleno. Ao alcançar, primeiro, a si mesmo, e depois, seu aluno, cada professor-formador pode tocar também terceiros agentes, como pais, diretores, editoras e assim por diante. Cada qual com o seu papel e sua parcela de responsabilidade na insurgência de uma nova língua. ■

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. **E Agora? Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

BRASIL. Capes. **Decreto, sem número, de 2008 - Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério**. 2008. Acesso em 2019, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/102-uncategorised/2403-sistema-nacional-publico-de-formacao-dos-profissionais-do-magisterio?Itemid=713>>. Acesso em 25 de março de 2019, às 09:53.

CARTA DE PELOTAS. **Revista Helb - História do Ensino de Línguas no Brasil**. Pelotas, 6 setembro 2000. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos/123-carta-de-pelotas-de-setembro-de-2000>>. Acesso em: 25 março 2019, às 08:51.

NÓVOA, A.. **Os Professores e sua Formação**. 3ª ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1997.

PEREIRA, M. A. C. (Org.). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Versão Preliminar)**. Ministério da Educação. [S.l.], p. 26. [2018-2019].