

A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INTERAÇÃO DE IDEIAS EM PRÁTICAS RENOVADAS

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Eliana Crispim França Luquetti¹, Joane Marielli Pereira Caetano¹ e Vyvian França Souza Gomes Muniz².

1-Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

2-Centro Universitário São José de Itaperuna.

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

Email: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

Este estudo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo apontar a importância da reflexão na prática pedagógica, uma vez que a preocupação atual da formação docente está centrada principalmente na reflexão dos saberes docente e da prática pedagógica. Aponta o diálogo e também o *habitus*, como mediador dessa reflexão para que atrelado a esses três alicerces (reflexão, diálogo e *habitus*) o professor esteja em constante questionamento sobre a prática e na prática docente. Dessa forma este estudo tem como pilares: Schön (1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) e na teoria de ensino-aprendizagem que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa - PCN-LE. Chegou-se a conclusão de que através da reflexão o professor de língua estrangeira ganha uma nova prática pedagógica intensamente sólida, em que os alunos são incentivados a aprender.

Palavras-chave: formação reflexiva do professor de língua estrangeira, dialogia, mudança de *habitus*.

ABSTRACT

This bibliographical study aims at pointing out the importance of reflection in pedagogical practice, since the current preoccupation of teacher education is centered mainly on the reflection of teacher knowledge and pedagogical practice. It points out the dialogue as well as the *habitus*, as mediator of this reflection so that, linked to these three foundations (reflection, dialogue and *habitus*), the teacher is constantly in question about the practice and teaching practice. In this way, this study has as pillars: Schön

(1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) and teaching-learning theory based on the National Curriculum Parameters of English Language (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa - PCN-LE). It was concluded that through reflection the foreign language teacher gains a new and intensely solid pedagogical practice in which students are encouraged to learn.

Keywords: reflective formation of the foreign-language teacher. Dialogia. Change of *habitus*.

1-INTRODUÇÃO

O processo educacional, por sua importância e complexidade, tem passado por constantes transformações e reflexões. Reflexões essas que só emergem na vida de um educador, no nosso caso de língua estrangeira, quando esse assume uma postura crítica perante si mesmo e seu trabalho.

Sendo assim, o objeto deste estudo, centra-se na interação de ideias em práticas renovadas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, através da formação reflexiva do professor.

Acredita-se que a reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos e descobrir falhas e possibilidades de melhoria, pois ao conscientizar-se sobre a concepção do ensino, o professor/educador estará sujeito a mudanças contínuas de modo que o seu fazer intuitivo aos poucos dará lugar ao fazer consciente.

Diante de tais reflexões, cabe-nos responder a seguinte questão-problema: Como a formação reflexiva pode transformar a prática pedagógica do professor de língua estrangeira?

O presente trabalho tem como objetivo apontar caminhos para que instrumentalizem a formação reflexiva do professor de língua estrangeira como investigador de sua própria prática pedagógica. E, desse objetivo emergem outras questões a serem abordadas tais como: refletir sobre a importância do diálogo como mediador da relação reflexão e ação e incentivar uma prática de ensino consciente para que ocorram mudanças de *habitus* no pensar e no agir do educador.

É importante considerar que o fazer pedagógico instrumentalizador, permite ao professor/educador refletir e conscientizar-se do seu papel enquanto profissional na área de língua estrangeira, e como consequência reformular e melhorar sua prática, uma vez

que tal procedimento pode levar o educador a uma melhor compreensão das suas próprias suposições sobre o ensino quanto a sua “abordagem de ensinar”.

O processo metodológico estabelecido neste trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa de natureza bibliográfica. Os pressupostos teóricos que embasam o trabalho estão colocados em Schön (1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) e na teoria de ensino-aprendizagem que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa – PCN – LE.

Este estudo tem ainda relevância quanto ao aspecto de que pode trazer argumentos teóricos àqueles que buscam assumir uma postura crítica perante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira e que também desejam dar ao seu fazer pedagógico um novo sabor.

2-A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO INVESTIGADOR DE SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde a década de 90 a formação dos educadores vem sendo alvo de muitas discussões e descontentamentos. Pesquisas recentes têm procurado centralizar suas investigações em encontrar "bons professores", "professores competentes", ou seja, educadores que em sala de aula apresentem um fazer pedagógico que seja coerente com concepções progressistas de educação.

No início, o objetivo era “reciclar” o educador, descartando o seu conhecimento prévio, introduzindo o novo desconectando do velho, disponibilizando cursos rápidos e descontextualizados, acrescentando palestras e encontros esporádicos superficiais. Depois, esta concepção foi mudando, e observou-se que não eram apenas os cursos que davam o domínio do conhecimento. Como ressalta Nóvoa (1992, p. 38):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, porém refletir nem sempre é sinônimo de pensar, como aponta Philippe Perrenoud em uma entrevista à revista Nova Escola em março de 2002:

Pensar é uma atividade permanente e espontânea do ser humano, que acontece mesmo durante o sono. Já a prática reflexiva normalmente é instigada pelo aparecimento de um problema, e requer um certo método. O pensamento acompanha a ação; a reflexão pode interrompê-la, precedê-la, segui-la, suspendê-la[...]

Todos são passíveis de mudanças, progresso e aperfeiçoamento, desde que haja uma avaliação de sua prática que os leve a descobrir falhas e possibilidade de melhorias. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. Quando há um sério e amplo processo de reflexão, é possível que haja transformação na prática de um educador. Segundo Perrenoud (2001, p.18) um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva graças a uma forma paradoxal que diz: aprender fazendo a fazer o que não sabe fazer.

A insatisfação sentida por muitos educadores com sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. O educador reflete sobre o que aconteceu sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, diante de um problema, o professor reflete para saber como prosseguir, retomar, enfrentar e atender a um pedido.

Há pessoas que são capazes de evoluir, de aprender com as experiências, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso, adotaram uma postura reflexiva. Afirmamos isso nas palavras de Perrenoud (2001, p.17), onde faz observância que a formação do docente, desde o início de sua formação profissional, tem que ter como objetivo principal a preparação do docente como um ser preparado para

refletir sobre a sua prática, análise, metacognição e metacomunicação[...] nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática[...].

Depende da capacidade de refletir na ação e sobre a ação, Schon (1992), para que o educador se julgue qualificado para desempenhar o papel de colaborador no desenvolvimento moral e intelectual do educando. Uma vez que o pensar na ação ocorre durante o ato e constitui um processo importante na prática pedagógica, pois o professor aprende a construir e comparar novas estratégias de ações, novos modos de enfrentar e definir problemas. Já o pensar sobre a ação ocorre na análise que o educador faz sobre sua ação, é o momento em que o professor se distancia da situação prática e reconstitui

a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos fatos, é onde o educador toma consciência, ou seja, compreende.

Existe sempre uma dúvida entre o que o professor alega acreditar e o que faz em sua prática. O processo de aprendizagem de novas formas de agir na prática docente não é fácil, mas, além disso, nem sempre nova ação é fruto de um processo realmente reflexivo.

É muito mais difícil para um professor aceitar-se como parte dos maus comportamentos de seus alunos e considerá-los como resposta adequada a uma estratégia, de forma consciente ou inconsciente, por isso, quando um professor não está satisfeito com sua prática, em geral, alega que seus alunos não reagem do modo como havia planejado ou desejado. Seus argumentos quanto a isso são, em geral, desculpas como: meus alunos não escutam, não participam, não trabalham, agitam-se, não interessam muito pela maioria das atividades e distraem-se com qualquer bobagem. Enfim são muitas as desculpas que os educadores dão quando sua prática não está como o desejado.

Por conseguinte, esses profissionais rejeitam a ideia de assumir responsabilidades por tudo aquilo que faz e não dá certo, culpando os acontecimentos, as circunstâncias, a “sorte”, ou a falta dela, e continuam cometendo os mesmos erros, não se desfazem da “cegueira”, não tomam a atitude de tentar mudar, ter mais coragem de ousar com lucidez. Outros, ao contrário, admitem, sem vergonha alguma, que o erro foi dele, e ao dar-se conta de que não está sendo entendido, encube-se de investigar o porquê e proceder as mudanças necessárias, estes são os professores reflexivos. Esta contradição entre os dois tipos de profissionais esta explícita no pensamento de Zeichner (1993, p.17): “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”.

Sendo assim, a capacidade para refletir emerge quando há o conhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua, de princípios e de hipóteses em face de um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. A reflexão tem se desenvolvido e sustentado em posições como a de Zeichner (1993), que defende a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino aprendizagem.

No momento em que vivemos, em que novas ideias e valores estão emergindo, é necessário que o profissional de língua estrangeira não se prenda ao paradigma

educacional, no qual o professor/educador deve apenas reproduzir o passado e simplesmente aplicar as técnicas, mas sim refletir sobre as mudanças que estão ocorrendo e implantá-las quando julgar, através de sua reflexão, necessário para melhorar sua prática, pois como afirma Perrenoud (1997, p. 23). “A prática não é uma concretização de receitas”.

O abandono das antigas práticas pode provocar ruptura com o ambiente, uma renúncia à boa e tranquila reputação obtida com os pais, colegas e com a hierarquia à custa de resultados obtidos pela repetição incansável e sistemática de velhos procedimentos com resultados mecanicamente previsíveis. De acordo com Perrenoud (2001, p.138) “[...]pode fazer com que se tenha de enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão. É difícil mudar sozinho”.

Os sistemas de informação têm se tornado cada vez mais rápido e abrangente, com isso é necessário, na implantação da rotina reflexiva, também um criar ambientes onde se possa trabalhar sobre si mesmo, seus medos, suas emoções, na qual possa desenvolver sua pessoa; sua verdadeira identidade, em que possa ser capaz de atuar, ser crítico e criativo, em vista de contribuir para que esse processo de mudança também se instale no sistema de ensino. Segundo Perrenoud (2001, p.160):

o profissional que trabalha sobre si mesmo, deve ser ao mesmo tempo, a vítima e o carrasco; como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes, impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela ‘se obriga’ a se transformar em alguém diferente[...].

Os responsáveis por este processo de formação contínua não podem formar professores sem fazer escolhas ideológicas de acordo com o modelo de sociedade e de um ser humano que defendemos, não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar os modelos ideais de aula ou de transmissão de conteúdos. Para Perrenoud (2001, p. 23)

[...]é importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação do início ao fim do curso[...].

e tendo os responsáveis por esse processo de formação tal consciência, mesmo depois de terminado o curso de formação, os formandos continuarão a procura de novos saberes através de suas práticas reflexivas.

A reflexão, com frequência, liga o passado e o futuro, ou seja, é retrospectiva e prospectiva. Na maior parte das vezes, a reflexão é retrospectiva, isso ocorre quando é subsequente a uma atividade, a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a compreender o que deu ou não certo e preparar o profissional caso a ação se repita. Algumas vezes ela também pode ser prospectiva, quando é necessário preparar uma nova forma de abordagem para algo que ainda não aconteceu. Geralmente ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um novo problema, sobretudo quando um profissional está imerso no seu processo diário ou semanal de preparação de aulas e ou procedimentos que utilizará para sanar uma situação ou atingir um objetivo didático.

O número de dilemas, produto da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e projetos dos alunos, são crescentes, e os professores têm que enfrentar isso constantemente. Os dilemas também estão relacionados a sobrecarga de conteúdo dos programas e a ilusão que sugere que seria possível dispor de vários momentos previstos nos planejamentos para ensinar muitas outras coisas que fazem parte da vida cotidiana dos educandos. Ocorre que uma boa parte do tempo da aula acaba sendo utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater uma desordem; enfim para (re)criar as condições do trabalho pedagógico. Perrenoud (2001, p. 56) destaca que:

[...] o ensino não é mais como era antes: os programas renovam-se cada vez mais rapidamente, as tecnologias tornam-se incontornáveis, os alunos estão cada vez menos dóceis, os pais tornam-se consumidores de escolas muito atentos e exigentes ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula, a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada.

A partir do momento em que se constata o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, esse quadro pode ser transformado por meio de uma profunda reflexão sobre as causas e possíveis caminhos a serem trilhados para sua resolução.

Segundo Perrenoud (2001), na maior parte das vezes, a reflexão não evidencia um erro somente técnico, mas também pode ser devido a uma postura inadequada, um preconceito sem fundamento, uma indiferença ou uma imprudência culpáveis, uma excessiva impaciência, uma angústia paralisante, um pessimismo ou um otimismo exagerados, um abuso de poder, uma falta de tolerância, uma falta de perspicácia, um excesso ou falta de confiança, um acesso ao conhecimento, ao trabalho, ao sistema, bem como a competência propriamente didática ou administrativa do professor, ou seja, pode advir de vários fatores.

Apenas quem é reflexivo pode formar educadores reflexivos, porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber, dessa forma, o “aluno” aprende vivenciando a reflexão.

Quando um educador pretende se tornar reflexivo, ele se desprende da prática pedagógica estruturada numa visão mecanicista de ensino, onde o professor por ser o único dono da verdade apenas repassa seus conhecimentos prévios, mas normalmente essa mudança de prática suscita resistência, as quais são mais contundentes quando tem relação com a identidade, com as crenças e com as competências dos professores. Para se tornar reflexivo é necessário que o educador aprenda a aprender, o que não é fácil, uma vez que existem bloqueios pessoais e institucionais.

Um professor quando vai dar sua aula, ele parte de um programa, contextos impostos, conteúdo padronizado, aprendizagem para ele é apenas assimilação de conhecimentos, já o formador ele parte das necessidades, práticas e problemas do educando, de contextos negociados, contudo individualizado, para ele, a aprendizagem é a transformação da pessoa. Quando comparamos a postura de um professor e a postura de um educador constatamos que as mudanças não são automáticas, o deslocamento de um para o outro ocorre através de consciência, que passa por mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e por outras representações.

A disciplina e o método têm por finalidade fazer o educador observar, memorizar, escrever, analisar, compreender e assumir novas opções em sua rotina diária de trabalho, e é por isso que a prática reflexiva necessita de ambos.

A reflexão tem sido uma condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo.

O desenvolvimento do profissional reflexivo sugere a necessidade de que a formação do futuro professor de inglês inclua igualmente o desenvolvimento de uma postura reflexiva, isto é, uma postura de auto-questionamento sugere a necessidade de perante sua própria ação docente, de maneira que ele possa pensar e repensar suas ações instrucionais e adequá-las aos contextos nas quais elas têm lugar. Para que isso possa vir a acontecer, no entanto, há que se transformar os próprios contextos dos cursos de formação e, principalmente, as práticas discursivas dos professores desses cursos, uma vez que estas podem se constituir em instrumentos de reprodução (criativa ou

conservadora) dos significados presentes nesses contextos, discussão para a qual este trabalho se propõe a contribuir.

Apontaremos a seguir algumas práticas instrumentalizadoras para se tornar um profissional reflexivo: questionar a própria ação; debater ideias com os colegas; buscar novos caminhos; pintar, escrever, meditar em silêncio, ou seja, encontrar um jeito próprio de conversar consigo mesmo, livre do mundo externo; apurar o olhar para captar detalhes, reações, o movimento da classe; desenvolver o espírito investigativo; escrever para formalizar a experiência, descrevendo situações, processos, causas e efeitos; comparar, relacionar e procurar contradições naquilo que foi praticado e registrado; levantar hipótese de melhorias e planejar as próximas aulas.

3- O DIÁLOGO COMO MEDIADOR DA INTERFACE REFLEXÃO E AÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando sustentamos o ensino somente na materialidade linguística, na relação professor, como “poderoso” e o aluno como “fraco”, sem dialogia, a partir do momento em que ensinamos códigos e estruturas descontextualizadas da dinâmica da vida, estamos matando a criatividade do aluno, estamos angustiado o aluno na sala de aula e como indivíduo na sociedade, isso porque como sugere Moita Lopes (1996 p.179-180):

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que [...] recebem uma formação pautada por dogmas.

Em contrapartida, quando se estabelece uma pedagogia com base na interação professo/aluno como indivíduo, ou seja, na interação de pessoas com a concepção de linguagem como sistema de signos e meio de comunicação, e consequentemente, com a concepção de ensino aprendizagem tendo por base o diálogo dos participantes da interação, com as significações das culturas e experiências diferenciadas, estamos dando a oportunidade de o aluno expandir sua criatividade e prepará-lo como indivíduo para a sociedade.

A linguagem é a forma materializada da comunicação social, sendo que nisso consiste a sua existência como signo, refletindo nos seus elementos a organização econômica e sócio-política da sociedade que a gerou.

O signo é carregado de significações ideológicas, nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. Todo signo deve ser contextualizado no sentido de ganhar *significação*. Se um *elemento sígnico* não tiver em si uma carga de pura ideologia derivada pelo contexto a que pertença, não poderá ser considerado um signo perfeito. Assim sendo, Bakhtin (2002, p. 33) ressalta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Os signos só podem se realizar no processo das relações sociais, determinados e marcados pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que a interação acontece. Em contrapartida, a linguagem exerce um papel enorme na vida social e educacional, bem como na organização da vida econômica e sócio-política, na formação dos sistemas ideológicos e da consciência de cada homem. A formação da consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, no curso de suas relações sociais.

Pode-se citar como exemplo da importância do papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, uma passagem presente no PCN-LE (1998, p. 42), no qual esclarece que:

O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária.

O diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, que sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano.

Bakhtin (2002) considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação realizada em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo ele, o dialogismo é constitutivo da

linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica.

Explorar a cumplicidade da linguagem com o mundo, que é construída nas relações sociais e na referência a outros enunciados concretos presumivelmente existentes, torna-se relevante para os construtores do conhecimento, professores e aluno, ou seja, na educação, que é o espaço de complexo debate onde os sentidos dão significados à existência.

A consideração das relações dialógicas e a sua manifestação no enunciado impulsionaram um vasto conjunto de pesquisas, muitas delas tendo as concepções de Bakhtin ou como fundamento ou como um lugar teórico de interlocução.

Bakhtin (2002), afirma que a língua é um fato social e concebe a língua como um fenômeno concreto, um fenômeno vivo de interação entre indivíduos sociais, para ele o signo não se trata de um “sinal inerte e preexistente ao ato da fala, mas de signo dialético, vivo, arena de lutas de valores sociais”.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2006, p. 117).

A linguagem é para Bakhtin, um processo que se estabelece, ao mesmo tempo, o ato individual da fala, o sujeito e a própria linguagem. Assim ele redimensiona o conceito de linguagem e das maneiras de abordá-la, portanto se a linguagem serve para comunicar, ela não poderia ser encarda do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, e sim da perspectiva da flexibilidade, de plena liberdade.

É no agir humano que acontece a superação da frieza das categorias estritamente linguística e da língua como código fechado, segundo Bakhtin (2002) o centro de gravidade da língua não se encontra na conformidade à norma da forma utilizada na nova significação que essa forma apresenta no contexto. Ele instaura a dinâmica participativa e o agir humano, concebe o homem real como sujeito que interage com o objeto e com o seu contexto social para a construção de significado.

É nessa concepção interacionista de linguagem construída por Bakhtin que nasce a categoria básica do seu pensamento: o dialogismo, que orienta os novos rumos do ensino.

Em uma reação ao estruturalismo Bakhtin (1999, p.123), concebe o enunciado como a unidade real da comunicação dialógica, que relaciona falantes em contexto, referindo-se a outros enunciados concretos, supostamente existentes, opondo-se à palavra e à sentença como unidades linguísticas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

O uso das palavras numa unidade efetiva de comunicação, que objetiva suscitar uma atitude responsiva nos outros parceiros da comunicação depende do entendimento contextual e não somente da definição gramatical. Consequentemente é inaceitável conceber enunciados descontextualizados, que não caracterizam a função de socialização da linguagem, no processo ensino aprendizagem.

Portanto o educador deve questionar-se a condição de porta-voz da hegemonia discursiva de um tempo, regida por mecanismos fixos ou estereotipados de enunciação, e iniciar um diálogo buscando espaço para ser um indivíduo criativo, que articula sempre, e de maneira diferente, a herança cultural, produzindo neste presente a diferença, a história do amanhã.

Assim sendo, aprender exige que tenha coparticipação, e não apenas participação, ou seja, é necessário que tenha um entrosamento dos participantes (educador e educando) no processo conjunto de construção de conhecimento, mediado pela linguagem. A linguagem neste contexto funciona como instrumento que auxiliará no desenvolvimento do que se pretende no processo de ensino/aprendizagem.

Com esse conceito no qual o docente não é o único dono da verdade, a linguagem ajuda construir a cidadania, pois o mesmo leva em conta também o discente, as vozes alheias na discussão de temas, assuntos ou situações, como diz Barcelos (2004, p. 24):

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem.

Por conseguinte vale ressaltar que só nos tornamos “alguém” quando nos posicionamos numa relação dialógica, ou seja, nos constituímos como sujeitos no e do

mundo na relação com o outro, desta forma o que se espera é saber respeitar e ser fiel aos outros nas diversas situações comunicativas na sala de aula ou onde quer que esteja.

Ensinar Língua Estrangeira numa visão de linguagem dialógica, levando em conta que a ética deve estar presente, é uma forma de educar para a cidadania, pois o aluno tem a capacidade de estar a par dos critérios discursivos e éticos que lhe darão a chance de inclusão e posicionamento no mundo e, conseqüentemente, de contribuir para um mundo mais ético.

Professores que tenham essa formação, ou que estejam informados da importância do seu papel enquanto educadores onde a linguagem e a ética possibilitam a formação de um mundo mais consciente e conseqüentemente mais ético, utilizam desse dialogismo para convencer aquele que ouve a se envolver e a querer participar dessa situação.

3.1. Prática Reflexiva: mudança de *habitus* no pensar e agir do professor de Língua Estrangeira

Habitus é um conjunto de ações que reproduzem a ordem social, se estabilizam no coletivo e regulam ações futuras; são conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que permite perceber e agir num universo social. Ele se constitui a partir da exposição repetida a condições sociais definidas, imprimindo, no seio dos indivíduos, um conjunto de disposições duráveis e intransponíveis que decorrem da interiorização da necessidade de seu meio social. O *habitus* tende a se perpetuar inclusive abrangendo no seu interior algumas inovações, num movimento onde a própria prática parece apropriar-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna.

Por virtude do *habitus* as pessoas já estão inclinadas a agir e reagir de certo modo, ou seja, tendo atitudes que são peculiares dele sem serem conscientemente condenados e instigados por regras. Dessa forma, o ensino de forma mecânica resulta numa rotinização, inimiga da atividade de um bom ensinar, pois o professor que atua sem o senso acionado, está totalmente acomodado, não contribuindo para a renovação e melhora de seu trabalho, portanto, os professores devem concentrar-se em um conceito onde o seu ensinar possa levar a um aprender mais significativo.

Segundo Jean-François Dortier (2002) o *habitus* existe, mas nas sociedades abertas, os indivíduos são submetidos a múltiplos quadros de socialização, que não fecham os atores em gaiolas de ferro. Na concepção de Dortier, a dominação do

indivíduo pelo *habitus* e a força da violência simbólica não permitiriam os processos de mudança ou de emancipação.

A mudança de *habitus* tem sido, referência obrigatória no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente, a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere.

Grande parte dos educadores encontra dificuldade em mudar o *habitus* na prática por diversos fatores tais como: a tendência a privilegiar sua própria metodologia e desqualificar as diferentes; receio de que o cruzamento de diferentes saberes acarrete uma perda de informação e uma consequente banalização; descrédito institucional em relação à transgressão de fronteiras; desconforto pessoal quando os territórios são invadidos aliado a uma insegurança quando adentramos terrenos menos familiares.

Estes obstáculos referem-se não só aos docentes, pois o *habitus* é compartilhado por grupos sociais. Por isso ocorre a mudança no *habitus* também dos alunos, pois uma vez que a mudança ocorre na prática pedagógica dos professores, as mesmas exigem mudanças também no comportamento dos alunos, como por exemplo, mais envolvimento nas tarefas.

O educador tem que desejar refletir sobre sua prática em busca da mudança, quando necessário e dessa forma, deve se ver como um profissional que é capaz de desenvolver atividades e exercer poder sobre as condições de seu trabalho, rumo ao ensino com uma visão mais humana e significativa.

Muitos professores trabalham com um alto grau de intuição que é necessária em determinadas situações para se obter resultados satisfatórios. Contudo, para trabalhar de uma forma mais consciente, buscando saber como, porquê, ou até mesmo se deve mudar algo, é preciso que estude o conjunto das ideias, crenças, ideário, dessa forma conseguir guiar uma operação global de ensino.

Por conseguinte, grande parte dos professores que vão a cursos de capacitação ou treinamento conhece esse conceito de busca das razões para a mudança de uma maneira pouco interativa e rápida, o que não é suficiente para a o êxito em sua prática. Para que se torne um *habitus* (no sentido positivo), a reflexão através de troca de opiniões deveria ser constantemente cultivada e experimentada, se possível desde os cursos de graduação e não só nos pequenos e rápidos cursos de capacitação.

Sendo os cursos de capacitação apenas uma etapa de educação continuada os professores estariam em processo contínuo de reflexão e de diálogo em busca de uma

reconstrução dinâmica e ativa geradora de possíveis mudanças no *habitus* didáticos dos professores, pois estes sairiam da graduação com esse conceito.

A análise dos objetivos que vão nortear o planejamento, como a seleção de material didático e dos instrumentos para a avaliação das técnicas e procedimentos é fundamental, mas não é suficiente. É necessário que se confronte com as crenças, teorias, em geral implícitas sobre a Língua Estrangeira, linguagem e ensino/aprendizagem. Esse conjunto de critérios a ser analisado que norteia o fazer do professor.

Perrenoud (1999, p. 59) destaca que, para se compreender o que se passa entre a investigação e o ensino, o que importa é ter uma imagem realista e adequada, da prática pedagógica e de sua relação com o conhecimento. Entretanto, se os professores não entendem bem em que condições e com que tipo de racionalidade desenvolvem o seu trabalho, eles não terão condições de saber em que medida os resultados da investigação em educação podem refletir sobre as suas práticas.

Dessa forma, para o autor, independente das diferentes interações que acontecem na sala de aula, a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas, mesmo em classes mais ordenadas e controladas. Vale ressaltar que essas condições desafiam o docente a vivenciar uma situação nova, pouco habitual ou suficientemente habitual. Assim, ele pode encarar quaisquer situações, mais ou menos consciente, valendo-se de um conjunto de esquemas de ação, como também, de percepção, de avaliação e de pensamento. O autor ainda menciona que ao se encontrar diante de um novo problema, o docente vai sentir necessidade de transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis e mudar o *habitus* para coordená-los de uma maneira original.

Logo, na prática pedagógica, deve-se dar mais importância ao *habitus* do que se preocupar com os esquemas explícitos de atuação do professor, uma vez que a mudança de *habitus* está subordinada a uma transformação das estruturas, para Perrenoud (1999, p. 59), os *habitus* precisam ser transformados, para que haja mudanças nas estruturas da prática pedagógica.

A mudança de *habitus* não é um fim em si mesmo, mas um meio para transformar os sistemas educacionais, a inovação foi definida como processo, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. A mudança de *habitus* consiste, antes de qualquer coisa, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Dessa maneira, a mudança de *habitus* implica passar ou transitar de

uma situação ou de um estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante.

Mudar na prática pedagógica implica distanciar do *habitus* que constitui tal prática, que é tão estruturante quanto estruturado e separar-se desses modos de sentir, pensar e agir. Mudar altera a regra, o regime ou o modo como se organiza a prática.

Nos mais diversos lugares, pudemos observar mudanças significativas no modo de viver do ser humano, a modernidade que, em diversos campos do conhecimento humano, transformaram de maneira definitiva o *habitus* do indivíduo, mesmo que em escalas e graus diferentes, está também se incorporando nas escolas para um fazer pedagógico transformador.

O êxito das mudanças depende mais da cultura da escola que do sistema educacional, então o estabelecimento de uma relação direta entre cultura da colaboração e mudança educacional. Consequentemente, o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar escolas eficazes.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que queremos formar deve estar sempre a procura de um ciclo de construção e reconstrução, onde sua prática esteja em conflito com a teoria já existente que não satisfaça sua necessidade, em busca de uma nova teoria que esteja de acordo com sua realidade. Queremos um professor que busque sua identidade revisando as tradições, reafirmando as práticas consagradas, refletindo sobre o que aprendeu, o que viveu e o que pode ser mudado.

O profissional desejado precisa assumir o seu papel de caráter questionador, crítico e reflexivo, procurando relativizar o saber existente em busca de um novo saber, que também deve ser questionado, criticado e refletido. Tal profissional nunca está satisfeito com sua prática, por isso trabalha sempre em busca de mais um avanço, ou seja, está sempre resignificando sua identidade.

O educador é um indivíduo e uma parte importante desse indivíduo é educador, por isso, o mesmo tem que estar sempre a procura de renovar, evoluir e atualizar sua prática, pois como a identidade profissional e pessoal fazem parte de um mesmo indivíduo, com esse procedimento está melhorando seu próprio ser.

Portanto, sugerimos que anexa à reflexão esteja a dialogia e a mudança de *habitus*, pois estas auxiliam na construção de uma nova prática pedagógica do professor para um caminhar onde o aluno esteja sempre participando e interessado a participar das tarefas propostas pelos educadores.

Contudo, podemos concluir que a prática reflexiva exige muito “esforço” por parte do professor de Língua Estrangeira como tempo parte fazer suas reflexões, dialogar e mudar seus *habitus*, em contrapartida, ganha uma nova prática pedagógica intensamente sólida, uma vez que consiste num fazer no qual o educador está constantemente a procura de melhorar sua prática no ensino para que ao final do processo o aprendizado de seus alunos seja seguramente consistente.

5-REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Ver. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

DORTIER, Jean-François. **Les idées pures n'existent pas**. *Sciences Humaines* “La oeuvre de Pierre Bourdieu”, Numéro Spécial Pierre Bourdieu, p. 13-15, 2002.

ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Angela. **Análise das necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Saber reflectir sobre a prática, objectivo central da formação de professores?** Lisboa, Dom Quixote, 1999.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os pensadores.

RAMALHO, Priscila. **É preciso construir hipóteses.** Disponível em [ttp: //novaescola.abril.com. br/index.htm?ed/150_mar02/html/cresca](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/150_mar02/html/cresca). Acesso em 02 jun. 2016.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa Antônio (coord) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.