

O PROFESSOR DE LÍNGUA(S) PROFISSIONAL, REFLEXIVO E COMUNICACIONAL

José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)

1. Introdução

Neste artigo, proponho caracterizar o professor contemporâneo de língua em três dimensões formadoras distintas (e desejadamente convergentes ou compatibilizadas) de nossa época: como profissional que atende a exigências e expectativas correntes, que pensa, que se auto-avalia como refletidor e tece rumos de superação, e que é chamado a ensinar sob o signo pós-estruturalista da abordagem comunicacional.

Para apoiar o esforço dos alunos por aprender línguas em situações organizadas e formalmente constituídas em contextos educacionais, buscam-se professores profissionais. Para ser professor profissional de língua há requisitos e expectativas nas sociedades contemporâneas como a brasileira. Neste país, o exercício da profissão requer uma formação específica produzida antes da certificação ou licença num curso universitário com duração usual de quatro anos. Assim regulamentado, o curso de graduação com licenciatura em Letras vai completar 75 anos em 2005. A formação posterior à graduação conta com a oferta esporádica de cursos de

especialização (pós-graduação lato sensu) e cursos de pós stricto sensu estribados em pesquisa científica sistemática a partir de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) ambos com foco na teoria de ensino de língua(s) e freqüentemente sob a chancela da Linguística Aplicada. A pós-graduação stricto sensu conta 34 anos de existência no país.

1.1. Professores profissionais de língua

A denominação *professor de língua* pretende ser mais abrangente para acomodar tanto a designação de professores de língua materna, língua portuguesa (LP) ou língua 1 (L1) quanto de outras línguas/línguas estrangeiras (LE). O termo no plural costuma indicar a condição de professor de outras línguas que não a L1.

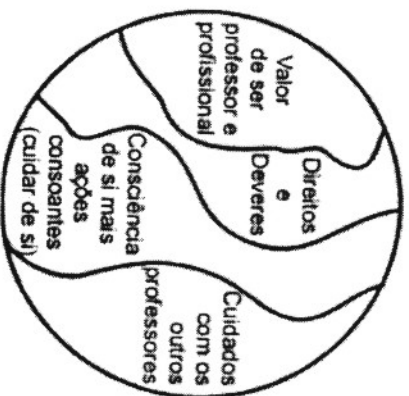
O primeiro dos adjetivos do título do título, *profissional*, provém originariamente de professor, cujo sentido é o de declarar-se publicamente e expor suas ações ou lições. Professor se vincula a lecionar, apregoar ou preconizar abertamente. Esse trabalho ou

ocupação de ensinar tem sido visto ao longo do tempo como arte que se desenvolve com sensibilidade no exercício da prática a partir de bons exemplos (boa experiência) de outros professores. O exercício profissional contemporâneo, no entanto, é uma evolução da concepção de arte do ensino para uma especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulados em teoria de ensino-aprendizagem de língua. O objetivo do ensinar, nesse caso, é a produção do processo de ensino dos professores imbricado com o processo de aprender dos alunos de língua em ambientes formais (escolas, salas de aula, periodização dos estudos por anos ou níveis etc.).

O profissional age por vocação, idealmente, realizando trabalho geralmente num quadro de emprego formal autônomo ou institucional. Quando institucional, ao emprego se agrega a modernidade da carreira (escalada de degraus com compensações mediante especializações, qualificações, estudo e práticas crescentemente aperfeiçoadas). O professor profissional contrasta, portanto, com o professor prático, baseado numa arte obtida por talento inato, tradição e treino, desatrelada de certificação universitária. Esse último traço nem sempre se obriga na caracterização do professor prático, uma vez que a deteriorização dos padrões universitários nas últimas décadas mescla o diploma certificador com a fragilidade teórica (e mesmo a prática) da formação. Contraditória-mente, uma marca da nossa época é a valorização das teorias informais ou dos saberes implícitos que cada professor tem de trazer da vida para a prática de ensino, mesmo quando fortemente estibadas em teoria relevante. Isso veremos mais adiante no breve tratamento que emprestaremos à *competência implícita* dos professores de língua.

É importante que se reconheçam dois traços da qualificação profissional de que estamos tratando nesta seção. O primeiro é que, para se credenciar como profissional, o professor tem de satisfazer requisitos ou exigências formais: o diploma, a licenciatura, o grau colado. O segundo é menos palpável. Trata-se de atender expectativas sobre ser profissional que a própria corporação e o público se incumbem de projetar. Essas expectativas são padrões que abstratamente se interpoem entre os professores e a sociedade ou entre eles e os pares que fazem progressos nas suas carreiras a partir dos estudos crescentemente sofisticados. Aqueles que se desenvolvem na esfera profissional, valorizando-se e valorizando a profissional (e os outros membros), terão feito progressos na sua competência profissional.

Competência Profissional



O professor de Língua(s) ...

Os mestres profissionalizados acumulam traços distintivos que vamos resumir da seguinte maneira: eles são hoje

- profissionais com certificação, com experiência prática crescente, em formação especializada contínua, com postura observadora, aberta, crítica e flexível;
- intelectuais (conscientes, comprometidos, éticos) abertos a se pensar e pensar a profissão;
- leitores e interlocutores no modo oral interessados que valorizam o ser professor e ser profissional focalizando dimensões teóricas do processo de ensinar e de aprender língua(s);
- professores que conhecem seu valor, seus direitos e deveres e que tomam conta de si e de outros colegas profissionais;
- que se empenham em ajudar os alunos a se tornarem aprendentes melhores (o lado formador que todos os professores têm).

A profissão também dispõe de meios específicos para continuar a se produzir profissionalmente. Os mecanismos, como vimos, incluem a formação sistemática de professores pré-serviço em cursos universitários ou de nível equivalente. A partir daí, prevê-se a formação sistemática em-serviço pós-certificação, frequentemente denominada continuada. Para fazer essa formação, destaca-se pessoal qualificado (mestres e doutores) para ofertar cursos extensionais (30 a 45 horas, via de regra), de aperfeiçoamento (pelo menos 180 horas) e de especialização (360 horas no mínimo).

1. 2. Mecanismos de formação

Os lugares de formação organizada não são ambientes neutros e bem intencionados. Os lugares institucionais estão permeados de "ideologia política e profissional - corporativa" que podem até apontar esse inevitável viés como parte da formação. Podem ser questionados: o grande território teórico a que está atrelada a formação e a sua institucionalização, uma teoria de Ensino de Línguas, se a essa teoria denominam Didática de Línguas, Linguística Aplicada, ou aplicação de teoria (linguística, psicológica etc).

Pode-se questionar o próprio conceito de formação. Podem-se visualizar tradições filosóficas de formação: platônica (formar idealmente não é alcançável), aristotélica (sistemizar as boas regras de ensino e expô-las aos professores ou futuros professores), skinneriana (treinador) e neo-dialética (reflexivista), da consciência na dialogia (com ou sem viés crítico) que pode provocar consciência ao transformar as condições sob as quais se atua.

2. O paradigma formador reflexivo

Um paradigma é um modelo exemplar com que se toma a tarefa científica de conceber, estudar e articular (verbal e pictoricamente) uma ordem de fenômenos. No caso da grande área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua(s), o paradigma formador atual de mais alta persuasão é o reflexivo. Quase não se vêm mais adeptos de outro

paradigma anterior como o treinador, de sobretons aristotélico ou skinneriano. Outro paradigma possível, como o platônico, basicamente assume não se poder "formar" ninguém. Os professores são natural e ideologicamente formados (assujeitados) restando aos "formadores" alertá-los de sua condição. Esse paradigma tem se candidatado a alternativa através de adeptos da Análise do Discurso (AD), principalmente a de linha francesa pecheuxiana matizados em graus de ortodoxia nos centros de pesquisa pós-graduada no país. Mesmo nessa última perspectiva a reflexão tem sido praticada como base do "trabalho" com professores de língua.

As raízes conceituais da reflexão como caminho teórico de formação estão reconhecidamente fincadas na área da Educação em nomes como os de Schön (1997), Zeichner (1997) e Nóvoa (1997). O trabalho concreto de viabilização da reflexão para a formação (e para a pesquisa de professores de língua(s)) tem consolidado conceitos e procedimentos ajustados para a área de Linguística Aplicada no Brasil e exterior.

3. O paradigma comunicativo/comunicacional de ensino-aprendizagem de língua

O conceito de um paradigma de ensino - aprendizagem é também vital para a pesquisa aplicada no âmbito da linguagem e para a formação de professores profissionais por explicitar uma macro-estrutura do processo central de aprender e ensinar nas suas tensões inerentes e um conjunto de

conceitos e articulações previstas entre eles. Assim, um paradigma imprime uma marca macro - constituidora do processo ou uma qualidade que se quer ver impressa na construção do processo de aprender e ensinar uma (outra) língua. As idéias que norteiam o engajamento do processo para viabilizar uma qualidade geral esperada, ou seja, a filosofia de ação que pode orientar as ações concretas de aprender e ensinar podem ser infinitas, assim como os roteiros estão colocados para uma língua. Contudo, grandes conjuntos de traços podem permitir nosso reconhecimento de grandes abordagens. Na verdade, duas grandes abordagens têm sido parâmetros para nossas análises científicas e proposições formadoras de profissionais e de aprendizes de línguas.

Essas duas macro-filosofias são: (1) a sistêmico-gramatical e, (2) a interativo-comunicacional. Na primeira categoria estariam métodos cuja característica distintiva é a centralidade/ anterioridade da estrutura e do funcionamento da língua em si (com maior ou menor grau de explicitude no ensinar e aprender). À segunda categoria pertenceriam os métodos que centram sua prioridade e ação na interação social com propósitos comunicacionais (a cuidadora construção de sentidos desde o início, com focos opcionais ou justificadamente ocasionais nos aspectos sistêmicos da língua). Embora a segunda ordem de abordagem (ou família de métodos) tenha merecido mais iniciativas de descrição e adesão nos últimos vinte e nove anos (em 2005), desde a publicação do livro *Notional Syllabuses*, de David Wilkins, na

O professor de Língua(s) ...

Inglaterra, em 1976, há uma tendência por se adotar nomenclatura alternativa ao sabor de novos alinhamentos com as ciências sociais e a psicologia cognitiva. Os PCNs, por exemplo, enquanto documento oficial propositivo para a concepção da prática profissional de ensinar língua(s) preferiu, em 1996, a denominação sócio-interacional para indicar a abordagem anti-sistêmica comunicacional. Este último termo (comunicacional) foi defendido por Prabhu (2003) como preferível a comunicativo(a) por indicar as ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem em oposição que ainda permanece à comunicação como fato linguístico unidirecional.

O professor opera a partir de uma abordagem de base subjetiva de conhecimentos, atitudes, (crenças, memórias, imagens, etc.) e capacidade decisória que pode não estar disponível à consciência de quem ensina. Mas pode haver também consciência em vários graus e qualidades. Nesse caso, podemos utilizar o conceito de sentido de plausibilidade, proposto por Prabhu (1990). Assim, abordagem e sentido de plausibilidade são conceitos que possuem comunalidade e especificidades. O sentido de plausibilidade é um senso geral inicial e comunicável, uma sensação abrangente, relatável de que coisas juntas no nosso ensino fazem sentido formando um conjunto de ações produzidas mais ou menos coerente (ou explicável, pelo menos). O senso de plausibilidade, portanto, se revela na explicação de como e por que se ensina e aprende uma língua. Já o termo

11

abordagem de ensinar faz a ênfase recair nos constituintes reconhecíveis de conceitos de linguagem (de L1, L2 ou LE), do que é ensinar e do que é aprender uma língua os quais, sintetizados, mesmo além do alcance da consciência e, portanto, não verbalizáveis, guiam o professor na sua lida.

Para além do senso de plausibilidade obtido, é necessário que o professor esteja em contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne, isto é, a da estrutura e funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem de língua. Esse contato se concretiza na leitura de livros e artigos científicos, na frequência a cursos formativos, na participação em eventos e palestras nos quais o professor tem a chance de dialogar com o pensador científico corrente da área.

Embora o diálogo intuitivo e calçado fortemente na experiência de cada professor seja algo indubitavelmente útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é justamente o diálogo iluminado por teorizações relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva.

O reflexivismo não faz parte intrínseca do comunicativismo enquanto movimento teórico-prático no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, mas é produttivamente articulável com ele e essa relação precisamos explorar com verticalidade na profissão e na Linguística Aplicada.

Estamos tratando da formação do profissional que apoia o estudar uma língua que não se tem como corrente no país e que se aloja na disciplina Língua Estrangeira do currículo escolar.

As outras disciplinas têm conteúdos específicos na língua dos alunos. A disciplina LE não os tem. Aqui vamos constatar a questão de poder duplo do professor de LE quando se propõe a ensinar uma (nova) língua e se debruça sobre ela mesma na língua-alvo. Nesse caso, o professor de LE tem uma L diferente que os alunos não têm e ainda tem conhecimento declarativo e metalinguístico sobre a L2 que os alunos ainda não têm.

Aprender língua "na escola" quer dizer aprendê-la numa instituição. A aprendizagem de outra L na escola inclui:

- mercado cativo com motivações frequentemente reduzidas
- rituais próprios em ambiente de sala de aula (e às vezes em salas ambientes)
- conservação, monotonia, formalismo pouco desafiante da curiosidade dos alunos

- tendência para ensinar a L pela L
- estar no currículo, o que equivale a ter valor para a sociedade (via autoridades e educadores)
- cristalização de objetivos: irrealis, difusos, não-deliberados, sem patamares e sem vínculo com diferentes níveis de desempenho especificados.

Dentro das escolas produz-se ensino e aprendizagem de certo tipo (mais por tradição do que por opções justificáveis / fundamentadas). O que provoca o ensino / aprendizagem ser do tipo que é, é uma visão, um jeito de ver, um

certo enquadramento da empreitada, uma abordagem, enfim. Ao analisar e conhecer essa abordagem podemos, esperar que o professor possa se mover rumo a alguma possível meta em lenta e contorcida mudança.

O formar-se para aprender mais e melhor é uma perspectiva que também precisa ser examinada com renovado interesse. É preciso, portanto, compreender como ocorre o aprender e como se pode formar o aprendente para responder melhor à natureza potencialmente adquirentora que trazem os aprendizes e ao trabalho viabilizador/facilitador/impulsionador dos professores.

A escola pública de hoje recebe todo o público que a procura (e não mais só a elite dos anos 50 e 60, lembrados com invariável saudade!). Essa escola passou gradualmente da escola "de todos" para a escola dos mais pobres, e a escola pobre da qual se foge assim que se pode!

A escola pública perdeu o público (qualificado, reunido em torno de objetivos comuns das "comunidades") e tem sido vista em muitos casos como depósito de crianças e adolescentes. Nessa escola, muitas vezes, mas nem sempre, sem condições (mínimas) de disciplina, de segurança e de boa convivência estudiosa, o profissionalismo tem fraquejado. Mesmo em escolas que no passado foram tidas como modelares, temos visto professoras que não se animam a estudar e não confiam em formação teórica fermentada em universidades.

Parece que não é esta ainda a hora da escola pública que desejamos. Mas é hora de pensarmos e fazermos algo

por ela, mesmo que não sejamos profissionais dela, mesmo que não tenhamos filhos matriculados nela (e mesmo que não tenhamos filhos!).

4. Competências de professores

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, portanto, de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas. Para ensinar, para a ação de ensinar, o professor necessita minimamente das competências linguístico-comunicativa e implícita. A primeira lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo. A segunda, a implícita, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados.

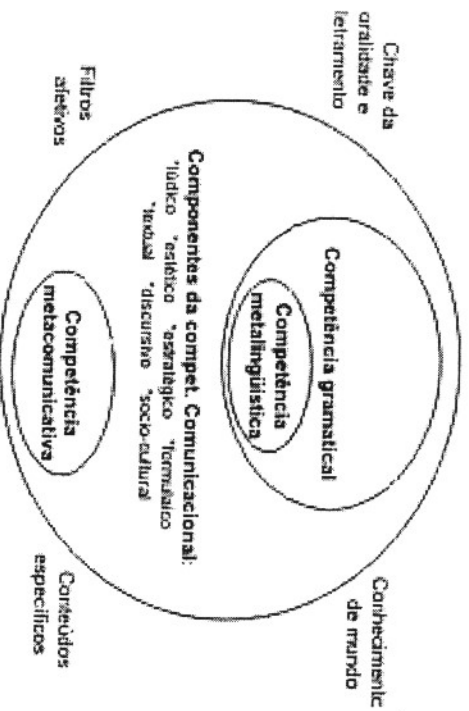
A medida que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver competência teórica sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência requer que se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s). Essa

competência interfaceia com a competência natural implícita visando equilibrar o saber dizer com o saber fazer, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre nos assombra na profissão. Começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e gradualmente se aprende a explicar satisfatoriamente esse processo. Ou pode-se começar conhecendo e dizendo esse conhecimento disponível nos livros e ambientes de circulação do conhecimento formal explícito e passar a cotê-lo com uma prática que se quer explicar. A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a competência aplicada, um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento. Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados que se buscam incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho, insinua-se uma competência profissional. Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nos redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência.

Um tratamento inicial das competências segundo essa perspectiva que tenho explorado aqui está posto no livro *Dimensões Comunicativas* (Almeida Filho, 1993) e desenvolvido com mais verticalidade no livro *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (Almeida Filho, 1999). Outras explorações nessa linha estão disponíveis nos textos resultantes de pesquisa diretamente supervisionada por mim de Alvarenga (1999), Basso (2001), Teixeira da Silva (2000) e Bandeira (2003).

Competência Linguístico-Comunicativa

Competência Comunicacional



Competência Implícita

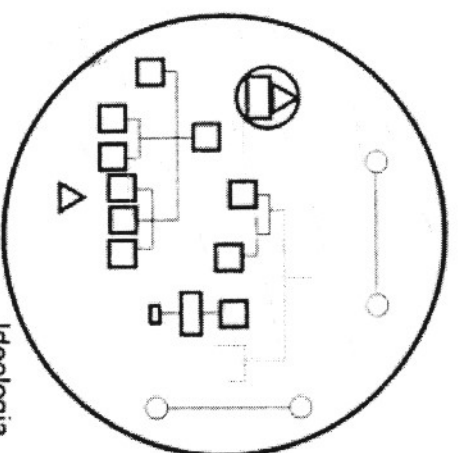


Ideologia
atravessada

- Crenças
- Imaginário (mitos, projeções, imagens)
- Atitudes
- Lembranças
- Sensações

Competência Teórica

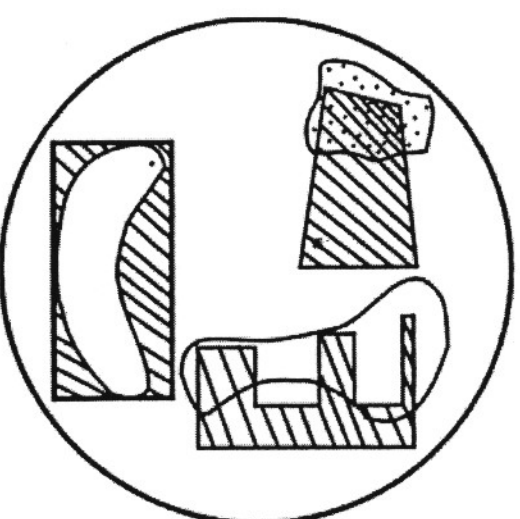
Ideologias
abraçadas



Ideologia
atravessada
(não consciência)

- Pressupostos
- Conceitos separados
- Relações
- Hierarquias
- Modelos Teóricos (abrangentes e articulados)

Competência Aplicada



5. Considerações finais sobre a formação de professores de línguas para o fazer comunicativo e reflexivo

Uma teoria da linguagem e da língua é diferente de uma teoria sobre a aprendizagem e o ensino de língua. Uma teoria de ensino e aprendizagem de língua é igualmente diferente de uma teoria de formação de professores e de alunos, e isso foi um ponto levantado com ênfase neste texto.

Estamos aqui tratando do formar-se para ensinar língua (L), do auxiliar sistematicamente quem deseja e se esforça por aprender essa L, do apoiar quem não tem claros esses traços diante de tarefas de aprender tendo um profissional formador (co)responsabilizado pela formação. Formar (professores de L) indica intervenção com sistematicidade para que professores e professorandos se preparem, de preferência profissionalmente, para ensinar uma L-alvo, chegando a um certificado de etapa vencida que abre a formação permanente desde aí.

Intervir com sistematicidade implica plano de ação formadora sustentado em prática doxal (experiência de vida que nos faz mais sábios), visão sistêmica da formação e base de conhecimentos teóricos explícitos que permitiu tratar verbal e acionalmente de questões de ensino de línguas, tomando decisões que se explicam. Primeiro, os professores têm de saber descrever e explicar o processo complexo de aprender L com a cooperação de um profissional formador. Segundo, os professores precisam desenvolver as

competências de L e de ensino de língua, especialmente, na base, a competência profissional para se auto-ajudarem e receberem o apoio de um formador na sua formação. Terceiro, os professores que se aceitam em formação (inicial antes da certificação ou continuada, quando já em serviço) precisam de algumas condições para se manterem "em formação". Essas condições seriam, pelo menos

- estar ensinando ou se preparando para tal minimamente
- dispor de tempo e disposição para observar e pensar
- auto-avaliarem-se ou receberem a avaliação do formador
- preparação para observar e observar-se
- preparação/fortalecimento para fazer sentidos do ensino de outros e do próprio ensinar
- (auto) colocação de metas desejáveis
- fortalecimento da teoria informal, da capacidade espontânea de ensinar até o momento e das atitudes frente ao ensinar mediante programa de leituras e estudos teóricos formais (de terceiros)
- permanência de ensino, reflexão com auto-percepção de filosofia de ensino, de leituras com discussões, mais ensino, mais reflexão etc.

○ processo de aprender a ensinar e o de auxiliar professores a se governarem no exercício da reflexão para um ensino contemporâneo que ambiciona fazer conhecer bem mais do que a forma da língua-alvo precisa ser reconhecido como teorizável em termos

de paradigmas formadores próprios e diferentes dos do processo de aprender e ensinar língua(s). Neste artigo, esse paradigma atual de formação de professores foi identificado como o reflexivo em contraste com o treinamentista anterior. O conceito de professor profissional mostra o descolamento da idéia de professor prático, ainda que crescentemente crítico das condições. A formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticas. Esses três alinhamentos do professor de língua como profissional comunicacional e reflexivo marcam de um lado a sua contemporaneidade e, de outro, sugerem uma agenda de pensamento e pesquisas que nos ocuparão cada vez mais. Mais além, ainda teremos de nos ocupar com a formação de aprendizes e agentes terceiros, parceiros ainda pouco mapeados no grande processo de ensino-aprendizagem de língua(s) nas escolas.

Bibliografia relevante e referências

ALLWRIGHT, D. *Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching*. In: *Language Teaching Research vol.7, no. 2*, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____ *Análise de abordagem como procedimento fundador da auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. In Almeida Filho, J.C.P. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____ *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada*. In: *Revista Letras, vol. 2 nº 1*. Santa Maria: UFSM, 1991.

_____ *A Formação Auto-Sustentada de Professores de Línguas*. In: *Revista da APLIEMG*, Belo Horizonte: 1998.

ALVARENGA, M.B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.

ARAUJO, J.P. *Um Programa de Auto-Educação para professores de Português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.

BASSO, E. A. *A Construção Social das Competências ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras*