

## **Benefícios das Práticas Reflexivas**

Embora os professores tenham diversas maneiras de planejar suas aulas, tomem decisões e reflitam sobre essas decisões, existem benefícios comuns resultantes da reflexão sobre a maneira como ensinam:

**1. Ser um Professor Reflexivo liberta os professores do comportamento rotineiro.** É fácil ensinar de maneira rotineira, seguindo um livro de texto exatamente como ele foi idealizado ou ensinando uma lição da mesma maneira como ela foi ensinada no passado. Isso não requer muito esforço nem reflexão. Todavia, essa prática frequentemente resulta em lições ineficientes, pois o professor pouco fez para ajustar a lição a uma turma específica em um dado momento. Ser um professor reflexivo liberta o professor de seguir uma rotina e pode resultar em aulas mais criativas, eficazes, motivadoras e eficientes.

**2. Ser um Professor Reflexivo capacita-o para agir de maneira deliberada.** Quando professores refletem sobre a maneira como ensinam, frequentemente, consideram a razão de fazer alguma coisa, de uma maneira particular. Pensar nas razões que alguém tem para fazer alguma coisa permite ao professor agir de maneira deliberada, (re)pensada, planejada: não fazer algo porque é o que o livro de texto diz ou porque é isso que eles fizeram no passado, mas sim ensinam lições de uma maneira particular por uma razão específica.

**3. Ser um Professor Reflexivo melhora a prática do ensino.** Implica levar em consideração várias maneiras de ensinar uma lição em particular; decidindo-se por qual dessas maneiras deve utilizar, focando o aluno. Geralmente, consideram fatores como o nível de proficiência dos alunos, seus interesses e necessidades, os objetivos do currículo e o tempo disponível para o ensino. Considerar esses fatores ao decidir como ensinar uma lição geralmente traz resultados mais eficazes.

Dentro dessa perspectiva, o professor precisa ser reflexivo!

Além disso, pensando-se em como ensinar e/ou ajudar nossos alunos a atingirem seus objetivos, mais especificamente, em se tratando da abordagem de ensino, se traçarmos uma linha do tempo imaginária do processo de evolução da metodologia do ensino de Língua Estrangeira (LE), visualizaremos idas e vindas de abordagens tradicionais, priorizando aspectos estruturais da língua, principalmente a gramática, e de abordagens mais modernas que enfatizam o uso da língua.

Dentre essas últimas, encontra-se a abordagem comunicativa (AC) definida por Brown (1994, p. 226) como um princípio para ensinar línguas em funcionamento, estabelecer a comunicação com falantes da Língua-alvo (L-alvo), cujo desafio do professor "é chegar [...] ao ponto de ensinar nossos alunos a se comunicar de maneira autêntica, espontânea e significativa" na LE ensinada (BROWN, 2000, p. 14).

De acordo com Dias (2003, p. 1), independente de tendências modernas, o ensino de LE, em vários contextos, ainda é visto e apresentado por muitos como um processo mecanicista de reprodução de conhecimento, uma sequência de métodos, abordagens e técnicas, que refletem visões tradicionais, e o professor como um aplicador passivo de rotinas prescritas por especialistas, que,

consequentemente, não reflete sobre sua prática, tornando o ensino “ritualizado”; o que não pode acontecer em nossa instituição.

Em outras palavras, ainda parece existir uma dependência em relação ao método, como se apenas utilizando um método, uma receita, aulas formatadas, o professor fosse capaz de exercer seu papel, gerando um engessamento das rotinas de sala de aula (SA) e pouca (ou nenhuma) autonomia do professor.

Dessa forma, muitas vezes, não é possível determinar “quando” ou “se” uma mudança na prática pedagógica é feita intuitiva ou reflexivamente, i. e., fruto de reflexão do professor ou mera substituição do método. Portanto, mudanças nas práticas pedagógicas do professor são entendidas como a substituição de um método por outro (DIAS, op. cit.) e muitos têm sido convencidos de que precisamos ou dependemos de um método para dar aula. Como se sem uma receita – o método - não fosse possível ensinar.

Ainda nessa perspectiva, deparamo-nos com uma dicotomia em que a prática rotineira gera uma sensação de segurança necessária (PRABHU, 1992, p. 228-9), muitas vezes, obstáculos à reflexão para os professores (TORRES, 1993, p. 175), mas, ao mesmo tempo, “tal rotina torna imperceptíveis padrões nos quais as ações se desenvolvem” (ERICKSON, 1985, p. 8), podendo mascarar aspectos que o próprio professor não aprovaria se refletisse sobre eles; daí a dificuldade de se modificar o comportamento seja do professor ou do aluno. Daí a importância do processo de reflexão contínua do professor!

Moita Lopes (1996), em seu livro *Oficina em Linguística Aplicada*, discute essa visão dogmática da formação do professor de línguas envolvendo, em geral, treinamento no uso de técnicas de ensino a serem usadas pelo professor em SA exatamente como recomendado pelos manuais de ensino ou pelo professor-formador, como se isso fosse possível.

Para o autor, nessa visão de conhecimento acabado que se ajusta a qualquer meio de aprendizagem seguido dogmaticamente, a SA se torna o lugar das certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. O professor-formador opera com uma visão de conhecimento como produto que tem que ser incorporado pelo (professor-)aluno. Entretanto, a prática se revela um problema, visto que, em geral, a competência linguístico-comunicativa (CLC) do futuro professor de ILE e, até mesmo, de professores que já se encontram no mercado de trabalho é precária, principalmente em se tratando da proficiência oral.

Ainda segundo Moita Lopes (op. cit.), os cursos de formação de professores de línguas variam no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores, e, muitas vezes, se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da SA, nesse caso, a formação que recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Daí a necessidade de se interligar teoria e prática!

Acima temos bases que são utilizadas na escola que foram se direcionando para os ensinamentos do **pós-método**<sup>1</sup> que “é uma alternativa para o método e não um método alternativo e tem por características o estímulo à autonomia do professor, à capacidade do professor de saber o que e como ensinar e como agir dadas as restrições acadêmicas e administrativas das instituições em que lecionam. Ele promove no professor a reflexão sobre sua

---

<sup>1</sup> Texto retirado na íntegra do artigo <https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo/> disponível em 10/04/2020. (Mentee deve ler na íntegra o artigo)

prática, como fazer mudanças no processo ensino- aprendizagem e monitorar seus resultados.

Kumaravadivelu (1994) propõe um quadro estratégico com dez macroestratégias em consonância com o pós-metodo que podem ser utilizadas pelos professores. Essas macroestratégias são planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o ensino de línguas estrangeiras. As macroestratégias são postas em prática através das microestratégias, que são as atividades usadas em sala de aula.

As dez macroestratégias de Kumaravadivelu são:

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem – criar e utilizar situações de aprendizagem, equilibrar o papel de planejador de aprendizagem com o papel de mediador de aprendizagem, modificar continuamente os planos de aula de acordo com seus resultados.

2. Facilitar interação negociada – fazer com que o aprendiz se envolva nos processos de esclarecimento, confirmação e compreensão e promover significativa interação aluno-aluno e aluno-professor em sala de aula.

3. Minimizar desajustes – reconhecer desajustes entre a intenção do professor e a interpretação do aluno e o que fazer com eles. Tais desajustes podem ser de ordem cognitiva, comunicativa, linguística, pedagógica, estratégica, cultural, avaliativa, de procedimento, instrucional e atitudinal.

4. Ativar heurística intuitiva – promover informações textuais ricas para que o aluno infira e internalize as regras de uso gramatical e comunicativo e ajuda-los no processo de construção gramatical.

5. Consciência do idioma – criar consciência geral e crítica e chamar a atenção do aluno para as propriedades formais e funcionais da língua alvo.

6. Contextualizar o uso da língua – mostrar como o uso da língua é moldado por contextos sociais, linguísticos e culturais.

7. Integrar habilidades linguísticas – integrar as habilidades de listening (escuta), speaking (fala), reading (leitura) e writing (escrita).

8. Promover autonomia do estudante – ajudar os alunos a aprender a aprender e promover os meios necessários para que possam dirigir e monitorar seu aprendizado.

9. Aumentar consciência cultural – tratar os alunos como fonte de cultura e encorajá-los a participar das aulas valorizando seu conhecimento, subjetividade e identidade.

10. Garantir relevância social – ser sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual o processo de ensino- aprendizagem ocorre.

Para finalizar, vale lembrar que:

**→O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar e orientar é propiciar meios para promover o desenvolvimento/aprendizagem nos alunos de competências no conhecimento buscado (língua estrangeira, matemática, orientação vocacional).**

**→No entanto, é comum que o aluno acabe por desenvolver, pro exemplo, a competência formal linguística da L-alvo e não aquela almejada, a comunicativa.**

**→Ao desenvolver competência formal linguística, o aluno aprende sobre a L-alvo, conhece regras e generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes.**

**→É interessante notar que ao desenvolver competência comunicativa (CC) o aluno desenvolve automaticamente competência linguística (CL) sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.**