

Ser professor reflexivo¹

Isabel Alarcão²

“A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão ... é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objectos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.”

(Habermas)

“Só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia.”

(Habermas)

1. Introdução

Porque não queremos tornar-nos coisas, mas seres autónomos, estamos aqui neste Congresso, com este tema³.

Todos os anos o Congresso da APPI adopta uma temática como "slogan". A deste ano surgiu sob a forma de pergunta: *Is it a time to be reflexive?*

Pareceu-me que a conferência introdutória do nosso congresso deveria tentar uma resposta para a interrogação que nos é colocada ou, pelo menos, uma análise das razões e das consequências que a sua elaboração levanta.

Nesse sentido, procurei estruturar o meu pensamento em redor de um conjunto de outras interrogações com esta relacionada e que passo a enunciar:

Porquê perguntar-se se é tempo de se ser reflexivo? O que é ser-se reflexivo?

Quem deverá ser reflexivo?

Para quê ser-se reflexivo?

Sobre quê ser-se reflexivo?

Como ser-se reflexivo?

E finalmente

¹ Extraído de ALARCÃO, i. (ORG.) - Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

² Professora catedrática de Ciências da Educação / Didáctica na Universidade de Aveiro onde leciona Supervisão, Didáctica de Inglês e Didáctica de Alemão.

³ Este texto foi apresentado na sessão de abertura do 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, realizado em 1994. A sua organização discursiva reflecte a adequação a esse contexto. Optou-se, todavia, por não se alterar a estrutura do texto.

É possível ser-se reflexivo? É desejável ser-se reflexivo?

Para onde vamos com a nossa reflexão?

Dado o tom, também ele reflexivo, da minha abordagem, e apresentada a macroestrutura discursiva do texto que criei, passo ao desenvolvimento das ideias nele contidas e convido-vos, a todos vós, a interagir comigo no silêncio apropriado às situações de conferência em audiências alargadas.

2. Porquê perguntar-se se é tempo de se ser reflexivo?

A resposta a esta pergunta pode ocorrer a dois níveis: o nível da resposta espontânea e o nível da resposta reflectida, ou mais reflectida, pois considero que mesmo a espontânea já contém algum elemento de reflexão. Se me colocar no primeiro nível, evocarei o factor moda ou actualidade, pois que hoje em dia o discurso educativo foi invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, metacognição, consciencialização, aprender a aprender a pensar e outros tantos termos com estes relacionados. Aceito que não podemos ficar indiferentes ao movimento que se gerou em torno da reflexão porque ele está entre nós e será conveniente apanharmos a onda e, se possível, colocarmo-nos na sua crista.

Porém, esta atitude de submissão à moda retirar-nos-ia a nossa capacidade de decisão consciente e autónoma e faria de nós as ditas "coisas" se não nos concedêssemos o tempo e o esforço de caracterizar o sentido da expressão ser-se: reflexivo na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas.

Reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX. Mas também esta tendência não será totalmente compreensível se não for enquadrada no contexto histórico-cultural que a fez vir à superfície.

Ameaçado pela poluição, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado, o Homem pensante deste final de século procura reencontrar a sua identidade perdida.

Tragado pela guerra, pelos regionalismos exacerbados, pelos totalitarismos fundamentalistas, interroga-se sobre os valores da sua coexistência.

Perdida a esperança, talvez exagerada, na redenção tecnológica, vira-se para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de formação.

O Homem deste final do século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano.

É um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar.

Vários têm sido os filósofos e psicólogos que ao longo dos anos têm tentado definir o conceito de reflexão e caracterizar os processos de pensamento nela implicados.

3. O que é ser-se reflexivo, afinal?

Pressupondo um distanciamento que permite uma representação mental do objecto de análise, a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

De regresso à pergunta sobre se é tempo de sermos reflexivos, eu diria que, na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano, racional por natureza, se revalorizam hoje os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.

Surgiram assim, no passado recente, dois movimentos no mesmo sentido, embora em campos diferentes. Refiro-me ao movimento do professor reflexivo que, em relação aos alunos, tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. Em ambas as abordagens se dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido.

Ao enveredar por esta temática, entro no âmbito da terceira pergunta que me propus abordar:

4. Quem deverá ser reflexivo?

Ao que responderei, de imediato: não só os professores, mas também os alunos.

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1992), tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade.

Entre os vários representantes deste movimento destaco K. Zeichner que em vários escritos tem verbalizado a sua concepção de professor reflexivo e dado voz às suas próprias introspecções como formador de professores na Universidade de Madison, Wiconsin. Afirma Zeichner (1993) que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Em aditamento, direi que o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Repararam certamente na reutilização que fiz das expressões na e sobre, numa implícita referência ao pensamento de D. Schön, hoje já muito divulgado em Portugal.

Ao estudar a actuação dos profissionais (não necessariamente professores), Schön distingue entre reflexão na acção e sobre a acção como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. Chamemos-lhe um diálogo com a própria situação. No segundo caso reconstróem mentalmente a acção, a posteriori, para a analisarem. Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção.

Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.

Refere Zeichner que o conceito de professor reflexivo se tornou um slogan internacional associado às reformas educativas que, por todo o Mundo estão a acontecer.

Se o conceito de professor reflexivo vem tomar a actividade e a função do professor como objecto de reflexão, eu diria, transpondo-me agora para o aluno, que o objecto de reflexão é para este a língua que está a aprender e os processos que utiliza na sua aprendizagem bem como as atitudes que toma em relação a ela. Isto é, mantendo o paralelismo, o aluno reflecte sobre o que faz (a sua actividade) e o que é como aprendiz de língua (a sua função) Tal como no caso do professor, o foco é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo. Só que há uma diferença de maturidade que se traduz em diferença de condições de aprendizagem Enquanto que os professores são adultos e, portanto, em princípio autónomos, isto é, capazes de gerir a sua actividade (incluindo a sua formação). os alunos estão ainda em processo de autonomização e precisam de ser ajudados neste processo pelos professores, sendo portanto a autonomia simultaneamente objectivo e processo

Daí que, embora a filosofia subjacente seja, a meu ver, a mesma, a sua operacionalização pedagógica é diferente e a dimensão de promoção da autonomia pela reflexão aparece mais nítida no caso dos alunos, enquanto que a dimensão reflexão autónoma é destacada no caso dos professores Ambas têm, porém, a mesma matriz histórico-cultural. Em ambos os casos se trata da relação reflexão-autonomia na medida em que quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização⁴.

⁴ Daí eu preferir utilizar a expressão professor autónomo/reflexão e aluno reflexivo/autónomo.

É este o sentido que Paulo Freire atribui à consciencialização como elemento base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas praxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução.

Importa também esclarecer o que se entende por autonomia, pois por vezes atribui-se-lhe uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo, isto é, após consideração dos factores de decisão e suas consequências Na definição de Holec (1979). o autor que tem trabalhado este conceito na aprendizagem autonomia é a capacidade para gerir a própria aprendizagem, o que implica (Holec 1989) ser capaz de definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes. Este conceito alargado de autonomia na aprendizagem, adequado a um ensino de adultos, a ensino a nível avançado ou a aprendizagens em situação de educação não escolarizada não pode ser transferido linearmente para a situação de escolaridade formal dos nossos alunos, como é óbvio. Urge contextualizá-lo e adaptá-lo, dando-lhe uma dimensão menos abrangente, mas mais formativa.

5. Para quê ser se reflexivo?

Partilho com Zeichner a preocupação pelo esvaziamento do conceito de professor reflexivo. E também temo, a curto prazo, pela resistência dos professores ao conceito de autonomia na aprendizagem do aluno que preferia ver explicitado como percurso autonomizante do aluno para lhe assinalar a dimensão dinâmica processual e formativa e retirar o idealismo que a aceitação incondicional da definição anterior poderia acarretar

O esvaziamento e a resistência podem ter a sua origem numa falta de clarificação dos conceitos a nível teórico ou na nossa incapacidade de compreendermos as modalidades da sua operacionalização. Na minha concepção pragmática de conhecimento, tenho por convicção que grande parte dos conceitos e nomeadamente os conceitos educativos, têm uma dimensão teórica, patente na sua definição e uma dimensão funcional que se actualiza na acção Escrevia recentemente Machado de Abreu (1992 6). Ao comentar o pensamento de Habermas, que "o que faz o carácter racional do que se diz ou faz não é apenas o saber, mas antes o uso ou aplicação deste saber". E o mesmo dizia de uma forma bem mais simples mas com o poder convincente de uma descoberta pessoal, uma aluna minha em seminário de estágio "mais importante do que recordar conceitos foi entender a sua função ... porque por vezes ficamos com a ideia do que as "coisas" são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas".

Abordada a dimensão teórica do conceito de reflexão, gostaria de discutir agora orientações da sua operacionalização e, para o fazer, terei de me impor a tarefa de definir possíveis finalidades da reflexão. É o que farei nesta secção ao mesmo tempo que tento uma resposta à per-

gunta "sobre quê ser-se reflexivo?". Mais uma vez trabalharei aos dois níveis: o do professor e o dos alunos. Quer num caso quer no outro, a reflexão apresenta-se-me com uma dimensão formativa e uma dimensão pragmática. Quer isto dizer que aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidades e que, além disso, se traduz no nosso modo de agir

Três comentários se me impõem neste contexto. O primeiro tem a ver com a relação entre a reflexão e a acção. Para além da relação interactiva e retrospectiva a que já aludi ao referir os conceitos schônianos de reflexão na acção e sobre a acção, adiciono-lhe a dimensão prospectiva da reflexão para a acção (Shulman, 1992). O segundo comentário tem a ver com a relação entre reflexão e conhecimento e constitui uma das minhas preocupações relativamente ao possível esvaziamento dos conceitos de professor reflexivo/autónomo e de aluno autónomo, também ele reflexivo. Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da acção. É nesta interacção que reside para mim a essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores e penso ser esta a relação que Wallace (1991) estabelece entre o saber documental e o saber experiencial que, através do que chama ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional. Penso ainda ser esta a perspectiva de Dewey segundo a qual não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer. É também a minha própria conceptualização quando escrevo a respeito da formação contínua de professores: "considero (...) importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua *praxis* ou, por outras palavras, reflecta sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de acção ou uma epistemologia da acção. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei *metapraxis*" (1992: 26-27).

Transferido para os alunos, e ressalvadas as diferenças, eu diria que também a este nível tem de haver uma relação entre pensar e agir, teoria e experiência

6. Sobre quê ser-se reflexivo?

É agora altura de me interrogar sobre o sobre quê ser-se reflexivo, ainda que para isso deixe em suspenso a resposta relativa às finalidades da reflexão.

O professor de Inglês pode reflectir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os factores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Também estes - os alunos - têm um vasto campo de reflexão. Quando se fala em reflexão a nível do aluno que aprende uma língua pensa-se normalmente na gramática, talvez influenciados pelo conceito de metalinguística que já nos habituámos a utilizar. Mas uma vez que hoje se reconhece na aprendizagem de línguas outras dimensões, para além da puramente linguística, temos de jogar com outros campos de reflexão numa perspectiva metacomunicativa e de meta-aprendizagem a que não podem ser alheias considerações sociolinguísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas, socioculturais, sociais, interactivas, sociomorais, colaborativas, metacognitivas, de auto-observação e auto-avaliação.

Os alunos podem, e devem, reflectir sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e funcional, sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira, sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas, desenvolvem, sobre o papel que, como alunos, desempenham.

Quer num caso quer no outro (do professor e do aluno), a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação, ideia já expressa anteriormente e a que agora gostaria de dar relevo, traduzindo-a em duas máximas:

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas.

Poderão ser estes os pontos de partida para qualquer estudo mais analítico dos campos de reflexão ao alcance dos professores e dos alunos que está fora do âmbito desta conferência. É interessante, porém, notar que eles não são estanques, mas a certa altura da análise se interpenetram porque a razão de ser dos professores é a existência do aluno e este, na sua qualidade de aluno - não necessariamente de aprendente - não existe sem aquele. Abandonarei este percurso de análise para enveredar pela resposta à pergunta seguinte.

7. Como ser-se reflexivo?

O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar

As estratégias de formação reflexiva articulam-se com princípios de formação que Flávia Vieira (1994) define como: enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspecção metacognitiva. Estes princípios integram-se, por sua vez, nas duas máximas que acima enunciei: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor; conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno. Mas porque a reflexão tem um carácter heurístico, reformulo neste momento essas máximas que passarão a ser enunciadas como:

Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor.

e

Descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno.

Quer isto dizer que os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efectivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, como vimos na definição apresentada no início. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador.

Entre as capacidades a desenvolver, a literatura da especialidade cita as de observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. Como a auto-avaliação implica a maior parte destas capacidades e coloca a responsabilidade no sujeito em formação, não admira que seja esta a estratégia que aparece referida com mais frequência.

Em termos do professor surgem modalidades como a autoscopia (observação e avaliação das suas próprias aulas), análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projecto, investigação-acção. Mas para que estas modalidades de formação tenham um carácter verdadeiramente formativo, isto é, dinâmico e construtivo, elas têm de ser imbuídas da tal curiosidade prescrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente. Será por isso então que as perguntas, feitas pelo próprio ou por outrem, emergem como uma das estratégias de formação a privilegiar. Não será também, por acaso, que a maior parte das actividades de auto-avaliação têm como enquadramento uma situação de questionário.

É que são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir. É nesta perspectiva que deve entender-se a classificação das tarefas formativas apresentadas por John Smyth (1989) descrição, interpretação, confronto, reconstrução. Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero - e se altero - a minha *praxis* educativa.

Neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino. Mas também neste processo estou a tomar consciência das semelhanças e das diferenças entre o meu processo reflexivo de formação e aquele que proponho aos meus alunos.

Uma perspectiva construtivista do ensino (também de línguas e não só de ciências) concede ao aluno o direito - e o dever - de construir a sua caminhada na dupla dimensão do: descobre a língua que aprendes e descobre-te como e porquê a aprendes para fazeres sentido do que é seres aprendiz de línguas

Nesta perspectiva parece-me que estratégias de formação que revelem ao aluno:

- os *porquês* da sua aprendizagem (finalidades);
- o *quê* da sua aprendizagem (conteúdo);
- o *como* da sua aprendizagem (estratégias)

numa atitude de consciencialização dos seus objectivos e do seu percurso em relação com o objecto de estudo são importantes para desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de progressiva autonomia na gestão da sua aprendizagem.

Se a terceira categoria (o como) se centra no sujeito e a segunda (o quê no objecto de aprendizagem, é a primeira (o porquê) que, ligando as duas atribui sentido à acção de aprender, vivifica a ,:scola ~clarifica o papel do aluno.

Nesta perspectiva, actividades que façam o aluno reflectir sobre a natureza da língua e o seu papel na vida social, actividades que se debrucem sobre as várias competências inerentes à competência comunicativa e, sobretudo, sobre as suas inter-relações, actividades que permitam um olhar sobre as competências de aprendizagem individual e cooperativa, incluindo a cooperação com o professor, têm de passar a ser integradas no ensino de línguas. Não como

adicionais, roubando tempo ao tempo de estudo da língua, mas como fazendo parte integrante desse mesmo estudo.

Ultimamente têm aparecido, nos manuais ou em livros de metodologia, actividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e autonomizante. Citarei alguns tipos tendo como principal fonte de inspiração e análise os livros de Ellis e Sinclair (1989) e de Vieira e Moreira (1993).

Agupá-las-ei em actividades *prospectivas*, que caem sob o domínio da reflexão para a acção, actividades *retrospectivas* em que se pratica a reflexão sobre a acção incluindo o pensamento sobre os processos e estratégias utilizadas e actividades *interactivas* que se referem à monitorização da actividade em curso ou à consciencialização das estratégias pessoais de aprendizagem

Entre as prospectivas incluo actividades do tipo:

- O que precisas de saber e de ser capaz de fazer para realizar a tarefa que o teu professor te propôs ou que tu próprio te propuseste? - Como gostarias de aprender Inglês?
- Que sugestões posso dar ao meu professor?
- Que objectivos tenho para a minha aprendizagem?
- O que é que posso e quero melhorar? De que preciso? Preciso da ajuda de alguém?

Das retrospectivas, refiro as do tipo:

- Como é que me portei no teste?
- Porque cometi os erros que cometi?
- Que intenções comunicativas já consigo exprimir?
- Que problemas detectei na minha leitura?

Nas interactivas incluo perguntas simultâneas às actividades de expressão oral como, por exemplo:

- Fiz-me entender?
- Como posso exprimir-me melhor?
- Como vou reparar o erro que acabo de fazer?

Ou a actividades de expressão escrita:

- Os tempos dos verbos estão correctos?
- Estou a ser claro?
- O meu texto tem erros de ortografia?

Mas interactivas são também as que visam levar o aluno a tomar consciência do modo como aprende:

- Que tipo de aluno és tu?
- Como aprendes vocabulário?
- Como aprendo gramática?
- Como aprendo a ler? (a escutar?) (a falar?) (a escrever?)
- Que estratégias de comunicação utilizo para resolver os meus problemas de comunicação?
- Como utilizo o caderno diário? (o livro?)
- Como ligo a informação do livro com a do caderno? E com outras, exteriores às aulas?

Seis comentários sobre as categorias que acabo de estabelecer e os exemplos que acabo de dar.

Primeiro comentário - Embora tenha agrupado estas actividades em categorias, na realidade do processo de aprendizagem elas atravessam-se e interpenetram-se, Por exemplo, as actividades retrospectivas só adquirem uma dimensão verdadeiramente formativa e, portanto, dinâmica, positiva - por oposição a negativa e frustrante - se forem associadas a actividades de reflexão prospectivas que projectem no futuro as consequências da consciencialização realizada, É o processo cíclico da acção-reflexão-acção e da dimensão formativa que lhe é intrínseca.

Segundo comentário - É lícito afirmar que várias das modalidades de formação a que me referi ao falar das estratégias reflexivas na formação de professores (incidentes críticos, narrativas, trabalho de projecto) são válidas para a formação dos alunos, Porém, por razões que me parecem óbvias e que têm a ver com a idade, as capacidades do aluno e a própria dimensão de aprendizagem da reflexão que está associada a estas actividades, ao nível dos alunos, as estratégias reflexivas aparecem geralmente sob a forma de questionários ou *quizzes* de auto-conhecimento. Algumas perguntas desses questionários ou *quizzes* surgem formuladas na 1ª pessoa, numa clara atitude de centração no sujeito em formação; outras, na 2ª pessoa, deixando entrever a presença semiescondida, mas dialogante da ajuda do professor, numa clara evidência de que a figura do professor não é para abater com o movimento da autonomização do aluno, mas para renovar na assunção de novos papéis.

Terceiro comentário - Com o tipo de actividades referidas promove-se uma reflexão que envolve o sujeito da aprendizagem numa dimensão humana globalizante, isto é, no que o sujeito tem de cognitivo e de afectivo, de pensamento e de vontade, de expectativas e constatações, de idealismo e realidade.

Quarto comentário - Embora não tenha referido actividades que tenham a ver com a dimensão da aprendizagem em colaboração, penso que actividades que consciencializem os alunos para a dimensão social da aprendizagem devem também ser fomentadas não só pelo seu valor

formativo imediato, mas também pelo valor que detêm na construção do cidadão do futuro. Neste contexto caberiam perguntas do tipo:

- Como é que o nosso grupo funciona?
- Como tenho ajudado os meus colegas?
- Como tenho sabido pedir ajuda?

mas também:

- Quais são os nossos deveres como alunos de Inglês? E os direitos?
- O que penso da indisciplina na minha turma? O que posso fazer para a melhorar?

Quinto comentário - Grande parte das actividades de reflexão que estão a surgir nos livros da especialidade dizem respeito ao como da aprendizagem. Algumas, mais recentes, incidem sobre os para quês, sobre as finalidades, mas não podemos negligenciar a reflexão sobre o quê, em que incluiria as actividades sobre a língua na perspectiva do conceito de language awareness tal como é definida pelo National Council for Language: "a person's sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life" (citado em James e Garrett, 1991: 4).

Exemplos deste tipo de actividades seriam as que tentam respostas para perguntas como:

- O que é uma língua?
- Quais são os seus elementos?
- Como se organiza a língua inglesa?
- O que significa saber uma língua?

Ou as actividades que sistematizam a estrutura ou o funcionamento da língua como, por exemplo, as que contrastam a posição do adjectivo em português e em inglês. Ou ainda as que analisam quem disse o quê, a quem, onde, como e porquê.

Sexto comentário - A reflexão começa geralmente por ser um processo analítico, caracterizado até por uma certa anarquia. Será pouco construtivo se não se adelgaçar em sínteses que sistematizem o nosso pensamento e dêem um rumo à nossa acção.

E, por falar em síntese, é isso que agora devo fazer, também eu: sintetizar o meu pensamento e com isso concluir:

8. Conclusão

Não me esqueci do compromisso que convosco assumi ao comunicar-vos, no início desta minha apresentação, a sequência temática através do enunciado de uma série de perguntas. Sei que me falta responder ainda a três questões:

- É possível ser-se reflexivo?
- É desejável ser-se reflexivo?
- Para onde vamos com a nossa reflexão?

É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar.

Mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. Não me venham, porém, dizer que nós, professores, não temos capacidade de mudar porque dependemos do Ministério, pois eu penso que o pior defeito que nós temos como professores é termo-nos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuímos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos. Se isso fosse verdade, como poderíamos nós explicar as maravilhosas inovações que, por aqui e ali, vão surgindo nas escolas com uma frequência cada vez maior?

Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós.

De certo modo, estou já a responder à pergunta sobre se é desejável ser-se reflexivo. Mas esta resposta genérica, ideal, pela afirmativa, tem de ser filtrada em cada situação particular A maior qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar A introdução de metodologias de formação reflexiva a nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos

É também um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. Como diz Paulo Freire (1972). "a formação é um fazer permanente (-) que se refaz constantemente na acção Para se ser, tem de se estar sendo"

Para onde nos leva a nossa reflexão? Duas palavras de cautela. Por um lado, compete-me alertar para o perigo de que a reflexão dos professores se venha a traduzir em meras reivindicações que, mais uma vez, colocariam o próprio professor no exterior da mudança educativa. Por outro, temo que, à falta de uma compreensão global do que é a língua e a aprendizagem de línguas, se reduza a reflexão dos alunos a uma dimensão meramente linguística ou, pior ainda, puramente gramatical Também é isso, mas não pode ser só isso.

As últimas palavras, para evidenciar a mensagem da minha comunicação.

Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis.

Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.

A finalizar retomo as minhas máximas apresentadas anteriormente mas que agora uno numa só por me dirigir a professores:

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.

Acho que vais gostar da tua descoberta. Mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar

Bibliografia

- ABREU, L. M (1992) Introdução à teoria do agir comunicativo de J Habermas. Cadernos CIDInE, 5, 5-12.
- ALARCÃO, '- (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar A formação contínua de professores. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, 24-35.
- DEWEY, J (1933) How we Tflink. Chicago, D. C Heath.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, B. (1989) Learning to Learn English A Course in Learner Training Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1979) Autonomy and Foreign Language Leanúng London, Pergamon Press.
- HOLEC, H (1989) Les apprentissages auto-dirigés In Les États Généraux des Langues Paris, 26-29 Avril
- JAMES, C; GARRETT, P (1991) The scope of language awareness. In C James & P Garrett (eds), Language Awareness in tfJe Classroom. London, Longman
- NÓVOA, A (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. l/Ovação, 4(1) 63-76.
- SHULMAN, L. (1992) Reviewing the pedagogy of teacher education the impact of subject-specific conceptions of teaching In L. Monteiro Mesa e J. M. Jeremias Vaz, Didácticas Especificas en la Formación dei Profesorado Santiago de Compostela, Tórculo Edicións.
- SMYTH, J (1989) Developing and sustaining critica! reflection in teacher education. Journal of Teac!er Education, XXXX, 2, 2-9

- VIEIRA, F (1994) Alunos autónomos e professores reflexivos. In J Tavares (ed.J, Para Intervir em Educação. Aveiro, Edições CIDInE.
- VIEIRA, F; MOREIRA, M. A (1993) Para além dos Testes. A Avaliação Processual na Aula de Inglês Braga, Universidade do Minho.
- WALLACE, M (1991) Training Foreign Language Teachers A Reflective Approach Cambridge, Cambridge University Press.
- ZEICHNER, K. (1993) A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas. Lisboa, EDUCA .