

## INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS EM MUDANÇA

Letícia Largura Martins  
CELIN – UFPR

**RESUMO:** Tendo como ponto de partida as inquietações de um grupo de professoras de línguas estrangeiras e seus questionamentos sobre como tornar o ensino de línguas estrangeiras mais crítico, significativo e transformativo, este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre os processos de mudança pelos quais os sujeitos passam em suas trajetórias como profissionais da educação. Ao estabelecer um diálogo entre as concepções moderna e pós-moderna de sujeito (HALL, 2005) e os entendimentos de 'mudança' de Sterling (2001), este texto pretende relatar e discutir algumas maneiras possíveis de se relacionar com as mudanças e vontades de mudança que percebemos em nós mesmos e na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade; aprendizagem; educação; ensino de línguas estrangeiras; modernidade; pós-modernidade.

Nosso momento paradoxal – tanto de grande perigo e oportunidade, mudanças rápidas e a procura por uma base e uma identidade – requer uma nova visão em educação. Ao invés de um modelo quasi-mercado de educação, precisamos de uma visão de aprendizagem e educação mais inteligente, sutil e integral. (...) Tal visão é mais holística, participativa e prática do que a limitada visão instrumental dominante. (...) Esta visão mais holística, acredito eu, pode se tornar o próximo paradigma educacional, mas precisamos articulá-lo e desenvolvê-lo agora se quisermos emergir das margens do pensamento, da política e da prática educacional. [tradução nossa]  
(STERLING, 2001, p.14)

Nestes tempos paradoxais, diante da possibilidade do múltiplo pós-moderno em que o sujeito descentrado é perfeitamente possível e legítimo, nos vemos restringidas pelo eco de um sujeito moderno, cartesiano, que nos faz sempre procurar uma unicidade e uma fixa coesão, impedindo-nos (mesmo que sintamos urgência em fazê-lo) de experimentar a "multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente." (HALL, 2005, p.13) Esse confronto entre as identidades pós-modernas e o sujeito moderno, apesar de ter sido colocado aqui como um jogo dicotômico, é, na verdade, múltiplo e simultâneo, e acaba nos colocando em xeque

quanto às nossas buscas por identidade. Ao nos percebermos sujeitos críticos de nós mesmos e ao nos depararmos com o velho questionamento de quem somos nós, somos colocadas entre a cruz e a espada, já que esta necessidade moderna de ser uma só nos faz procurar escolher somente uma identidade em detrimento de momentos de identificação, todos igualmente possíveis, desde que levado em conta o caráter contingencial do jogo das identidades (HALL, 2005). E na educação, esse jogo identitário não é diferente.

No ambiente educacional, onde o uno é privilegiado, uma percepção crítica de nós mesmas, que nos faz questionadoras de nossas práticas pessoais e educacionais nos coloca em uma posição desconfortável. Enquanto profissionais da educação, mais especificamente do ensino de línguas estrangeiras, engajadas com o caráter político da área, vimos nos deparando constantemente com o dilema de que tipo de professoras queremos e devemos ser, tendo que tomar decisões quanto às posturas que temos que assumir nos diferentes contextos em que atuamos. No entanto, um paradigma de sujeito cartesiano, uno e crente de sua completude, sempre ecoa por trás destas tomadas de decisões, e isso acaba por nos causar certa inquietação. Assim, a relação com a profissão, que antes era ilusoriamente tranqüila, torna-se claramente conflituosa.

A partir dessa inquietação, e buscando uma relação mais confortável com as múltiplas posturas que se pode assumir, a idéia de que algo deve ser mudado no status-quo em que nos encontramos e no qual a educação se encontra logo se faz eminente e urgente. Essa necessidade de mudança, por sua vez, causa uma angústia também gerada pela falta de respostas imediatas quanto a como fazer com que as práticas educacionais sejam modificadas a fim de que se tornem mais críticas, ou seja, mais relevantes socialmente e mais pós-modernamente problematizadoras (PENNYCOOK, 2006, p.67).

Essa angústia, compartilhada por muitos professores, faz com que, em muitos momentos, nos sintamos incapazes de colocarmos em prática nosso entendimento de língua como socialmente construída, ideologicamente marcada e muito mais que somente um instrumento comunicativo (BAKHTIN, 2002), e também de sermos educadoras transformadoras, que poderiam privilegiar a aprendizagem, a construção de significados, a transformação mútua e o empoderamento dos sujeitos (STERLING, p. 25, 38; MARTINS, p. 14-17). Por concebermos língua como uma rede de significações múltipla e heterogênea acabamos por nos perceber incoerentes, uma vez que em muitos momentos temos que agir dentro de um paradigma mecanicista de educação e ser educadoras transmissivas que privilegiam o treinamento e o ensino de uma língua

supostamente neutra, coesa e transparente, através de uma comunicação linear, direta e impositiva de conteúdos disciplinares previamente determinados (Id.).

Buscando então a coerência entre o ser e o fazer que Paulo Freire (1996; 2006) defende, por vezes cogitamos o abandono total e completo de nossas práticas e perspectivas anteriores/antigas por outras, mas a perspectiva de rompimento radical com nossas práticas “incoerentes” logo provou ser uma tarefa nada fácil, já que isso significaria estar dentro de um paradigma “ser-ou-não-ser” que acabaria negando quem somos e os processos de compreensão de mundo pelos quais passamos e pelos quais estamos passando, processos esses que constituem nossas identidades.

Ao ler Stephen Sterling e sua proposta de educação sustentável e transformativa, que “valoriza, sustenta e compreende o potencial humano em relação à necessidade de alcançar e sustentar o bem-estar social, econômico e ecológico, reconhecendo que eles são profundamente interdependentes” [tradução nossa] (STERLING, 2001, p. 22) e que prioriza a construção colaborativa de saberes em detrimento de uma concepção mecanicista de educação, começamos a construir um entendimento de mudança mais respeitosa ao indivíduo e aos processos de aprendizagem (tanto formais quanto sociais) pelos quais passa. Sterling (Ibid., p.15), ao vislumbrar a possibilidade de um novo paradigma educacional (o paradigma transformativo e sustentável) faz uma distinção entre *aprendizagem e mudança de primeira ordem*, *aprendizagem e mudança de segunda ordem*, e *aprendizagem e mudança de terceira ordem*.

A *aprendizagem e mudança de primeira ordem* acontece dentro dos limites do já conhecido, sendo que os valores que informam o conhecimento em questão não são examinados e mudados. Um exemplo seria quando aprendemos uma nova estratégia para ensinar um determinado ponto gramatical; neste caso, há mudança e um novo aprendizado, mas a concepção de língua (voltada para um ensino instrumentalista cujo foco principal é o ensino de pontos gramaticais) que informa essa nova estratégia permanece a mesma.

Já na *aprendizagem e mudança de segunda ordem*, um aprendizado um pouco mais crítico e reflexivo é priorizado, o que faz com que examinemos os pressupostos que influenciam a aprendizagem de primeira ordem e, assim, uma mudança mais profunda acontece, já que entendemos um pouco mais sobre as nossas próprias perspectivas. Esta ordem de aprendizagem se daria, por exemplo, quando, ao aprendermos uma estratégia nova para ensino de um determinado conteúdo, não mais nos contentamos apenas com essa mudança técnica, mas passamos a refletir sobre que tipo de concepção de educação, de língua e de

mundo informam os nossos modos de ensinar, e sobre que implicações tais maneiras podem ter.

Em um nível mais profundo ainda, acontece a *aprendizagem e mudança de terceira ordem*, que possibilita que tenhamos perspectivas diferentes sobre as coisas e compreendamos os entendimentos dos outros, o que envolve “uma consciência profunda de visões de mundo alternativas e de maneiras alternativas de se fazer as coisas. É, como sugere Einstein, uma mudança de consciência, e é esse nível transformativo de aprendizado, tanto no nível individual quanto no nível social, que o movimento radical em direção à sustentabilidade requer.” [tradução nossa] (Id.) Esta ordem de aprendizagem e mudança é a mais difícil de acontecer, não porque impossível, mas por exigir não apenas mudanças profundas no paradigma que informa a educação atual, como também nos paradigmas cultural, econômico, social, epistemológico e, sobretudo, ontológico.

As ordens de aprendizagem e mudança apresentadas por Stephen Sterling colocam “mudança” em uma perspectiva que leva em conta os momentos de identidade do indivíduo e o entendimento dos processos contingenciais de construção de saberes pelos quais o sujeito passa. Essas ordens de mudança proporcionam ao indivíduo uma perspectiva de respeito a quem ele é agora e à maneira como sabe ou pode fazer as coisas. Isso, de modo algum significa comodismo ou resignação, mas sim uma atitude que nos deixa mais confortáveis com aquilo que sabemos ser e poder fazer em determinados momentos, de modo que as mudanças se tornam possíveis já que o respeito também é possível.

Refletindo mais especificamente sobre o ensino de línguas estrangeiras e a maneira como nos posicionamos em relação à profissão, a idéia de respeito à maneira que sabemos ser professoras agora não impede que procuremos outras maneiras mais críticas de sermos educadoras. O nosso saber agir dentro de um paradigma transmissivo de ensino, contribuindo para os objetivos dos alunos de usarem a língua como uma ferramenta para a comunicação, e promovendo (em nós e em nossos alunos) aprendizagens e mudanças de primeira ordem, não faz com que deixemos de procurar ser professoras que concebem o ensino como uma construção colaborativa de conhecimento sobre a e na língua estrangeira, e que ajudam a construir espaços para a reflexão crítica em sala de aula, tentando promover, assim, aprendizagens e mudanças de segunda, e quem sabe, de terceira ordem.

Apesar de ser este um modelo simplificado do que gostaríamos de ser enquanto professoras, exercemos a compreensão (o que não quer dizer que saibamos colocar esse entendimento totalmente/satisfatoriamente em prática) de

que esse é um processo de aprendizagem e mudança que proporcionará momentos de incoerência (perfeitamente válidos) já que o abandono total de uma coisa para ser outra não é possível dentro desse paradigma que nos informa. Dessa maneira, e devido ao respeito aos nossos momentos de identidade enquanto sujeito-professor, essa compreensão faz com que vislumbremos uma possibilidade de coexistência das ordens de mudança. Coexistência esta que não exige que sejamos profundamente críticas de nós mesmas o tempo todo e em todos os âmbitos, e que permite que exerçamos diferentes níveis de compreensão e de criticidade de nossas práticas.

O entendimento das ordens de mudança como possivelmente coexistentes, tendo em vista os momentos de identidade que vimos discutindo, permite-nos procurar e perceber espaços de mudança dentro dos contextos nos quais nos inserimos, mesmo que o tipo de aprendizagem que queremos construir não seja ainda totalmente validado pelos paradigmas que informam tais contextos. Esses espaços de mudança abrem-se e fecham-se conforme percebemos sua contingencialidade e, assim, o respeito e a compreensão reflexiva (mesmo que em diferentes níveis) se fazem mais possíveis em nossas práticas diárias.

Ao enxergar as aprendizagens e mudanças que acontecem em nossas vidas de maneira gradativa e menos imediatista, compartilhamos do entendimento de Sterling (2001, p. 36) de que as aprendizagens estabelecidas construtivamente “são mais difíceis, imprevisíveis e consomem mais tempo, mas a mudança é do participante, e, portanto, mais passível de ser sustentável.” [tradução nossa] Assim, o que aprendemos e o que mudamos em nós são passíveis de serem mais duradouros e profundos, já que não negamos nossa subjetividade, e as mudanças e as aprendizagens que antes pareciam extremamente desconfortáveis e conflituosas, não o deixam de ser, mas agora o entendimento respeitoso dos processos contingenciais pelos quais passamos fazem com que nossa relação seja um pouco mais compreensiva, tornando estas mudanças um pouco menos doloridas e um tanto mais desejadas.

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HALL, J. S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTINS, L.L. **Os espaços abertos: uma investigação sobre a metodologia OSDE em um curso de conversação avançada em língua inglesa**. Curitiba, 2007. 69 f. Monografia (Bacharelado em Letras com Ênfase em Estudos Lingüísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P.(org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. Bristol: Green Books Ltd, 2001.