

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DE ELEMENTOS

Valeska Virgínia Soares SOUZA
(Universidade Federal de Minas Gerais)
valeska_souzaefap@yahoo.com

RESUMO: Neste ensaio, objetivamos a analisar cinco elementos essenciais para a educação continuada de professores de língua estrangeira. A docência exige constante re-significação de papéis, exigência que se apresenta mais sublinhada neste século de avanços tecnológicos. Em analogia com os elementos naturais, apresentamos para cada um o correspondente no processo de formação continuada de professores. Mostramos como linguagem, recursos, informação, cenário e atitude constituem-se componentes indissociáveis na formação em serviço. Concluimos propondo uma visão dinâmica para tal processo de formação, o que vem ao encontro de uma premissa deste século: aceitar o aspecto multifacetado do sistema educacional, distanciando-nos da concepção de “treinamento” de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Professores de língua estrangeira, elementos.

ABSTRACT: In this essay, we intended to analyze five essential elements to foreign language teachers' lifelong education. Teaching demands a constant switching of roles, which becomes highlighted in this technological century. In an analogy with natural elements, we presented for each one a correspondent in the process of the lifelong teachers' education. We showed that language, resources, information, scenario and attitude are components of in-service education. To conclude, we proposed a dynamic view for such process, coming towards a premise of this century: to accept the educational system multidimensionality and to refuse the concept of teacher "training".

KEY WORDS: Teacher education; Foreign language teachers, elements

0. Introdução

A realidade do professor de língua estrangeira (doravante LE) vem sofrendo várias mutações com o passar dos anos, o que se torna mais evidente nesta virada de século. A docência exige uma constante significação e re-significação de papéis exercidos pelos profissionais da

educação, inclusive aqueles inseridos na área de língua estrangeira. Farnesi (2005) aborda essa consideração, ao apontar que a adaptação do modelo pedagógico ao aluno do século 21 está entre as sete possíveis soluções para a escola pública básica de qualidade.

Este ensaio objetiva a analisar elementos relevantes para a formação do professor de LE, e faz uma analogia com alguns elementos naturais, trazendo, então, da tradição ocidental, alguns conceitos a serem utilizados.

Apresentaremos como a linguagem, os recursos, a informação e o cenário mostram-se como componentes indissociáveis no percurso de educação continuada dos professores de língua estrangeira, acrescentando um quinto elemento analisado como transformador¹ deste processo.

Sublinhamos que o exercício de pensamento sobre a carreira do professor, como o trabalho de Holmes (1986), que analisa o papel do professor como pesquisador, mostra-se importante em tempos de preocupação com o risco de extinção desse profissional (RIBEIRO, 2005). Dessa forma, propomos a problematização do papel da formação continuada para professores de LE, apresentando cinco categorias pertinentes durante esse processo.

1. Quatro elementos naturais... e um quinto

A tradição ocidental vê o universo constituído pelos elementos fogo, ar, água e terra. Segundo Teixeira Filho (1999), a combinação e recombinação de elementos faz parte de nossa concepção e simboliza nossa cultura. Esse autor mostra como o mundo apresenta-se constituído por princípios fundamentais.

Os gregos, por exemplo, distinguiam os quatro elementos naturais básicos (fogo, ar, água e terra) e ainda um quinto elemento, o *éter*, que existiria nas camadas mais altas da atmosfera. Pessoa Jr. (2000) aponta como a física aristotélica mostra a composição dos corpos simples e explica que um quinto elemento, o *éter*, comporia os corpos celestes e daria conta da imutabilidade dos céus, em seu eterno movimento circular.

Partiremos então dos conceitos desses cinco elementos naturais para a categorização do que entendemos por pertinente no processo de formação do professor de LE, adaptado ao século XXI.

¹ Entendemos **transformador** "no sentido de apropriação de um conjunto de conhecimentos sistematizados de maneira que possam ser conhecidos, (re) interpretados e modificados por outras gerações" (ALMEIDA FILHO, 2005).

2. Assim na água como na linguagem

Observemos os termos propostos no subtítulo. **Água**, do latim *aqua*, líquido incolor e inodoro; elemento que constitui a parte líquida do globo. De acordo com Koogan e Houaiss (1997: 975), a **linguagem** é a “faculdade que têm os homens de comunicar-se uns com os outros, exprimindo seus pensamentos e sentimentos por meio de vocábulos, que se transcrevem quando necessário”.

Dubois et. al. (1993: 387) denominam essa capacidade como “específica à espécie humana”, que se comunica por meio de uma língua que supõe “uma técnica corporal complexa, a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados”.

Como trataremos então esses dois vocábulos de maneira análoga²? Ponderemos sobre uma característica primordial e convergente: água e linguagem não podem ser naturalmente encapsuladas, pois são elementos dinâmicos. A água é matéria; algo que podemos tocar, mas que nos escapa por entre os dedos. Como poderíamos encapsular a água senão de maneira artificial? Na natureza, a água transforma-se constantemente, em chuva, em neve, turva, límpida... Ela corre nos rios, bate e volta nos oceanos, movimenta-se lentamente nos lagos...

Como informa Petter (2003), a linguagem é como matéria do pensamento. Essa autora vê sua realidade material na organização de sons, palavras e frases. Por mais que a linguagem também não possa ser naturalmente encapsulada, ela existe. Podemos produzi-la vocalmente ou gestualmente (como no caso da Libras), ouvi-la, transcrevê-la; no entanto, não conseguimos colocá-la em um sistema fechado, como já tentado por lingüistas em diferentes momentos históricos.

A linguagem, então, deve ser considerada como elemento básico na formação do professor de LE. Optamos por “linguagem” no lugar de “língua” por considerarmos que o primeiro abrange processo de ensino e aprendizagem de LE embasado não apenas na língua alvo, mas também na língua materna e na linguagem não-verbal.

Primeiramente, vale ressaltar a necessidade de familiaridade com a língua alvo por esse profissional durante o processo de ensino e aprendizagem. Harmer (1991: 260) discute no capítulo conclusivo de uma de suas obras que “em níveis mais básicos, a variedade do inglês do professor deve ser o principal para os alunos, enquanto para alunos mais avançados o conhecimento de muitas variedades é uma vantagem definitiva”.

² Utilizamos a definição de análogo como “que guarda semelhança com outra coisa”. (Koogan; Houaiss, 1997: 82).

A realidade dos professores de inglês como LE, por exemplo, seja na rede pública ou particular, é trabalhar, em sua maioria, com alunos de nível mais básico. Como o inglês do professor constituirá para esses alunos a maior parte de *input*, esse profissional precisa buscar incessantemente o desenvolvimento da competência lingüística no que tange a língua alvo.

Além disso, podemos encontrar na literatura para a educação continuada de professores de língua estrangeira uma série de motivos pelos quais deve haver a intenção de desenvolver a competência lingüística como meio para estender o uso da língua alvo com ênfase especial ao ensino. Spratt (1994: 1) lista alguns destes, como “para participar em cursos de desenvolvimento e treinamento de professores, para fazer contatos profissionais, para tomar parte em discussões relacionadas ao trabalho”.

Caso esse texto fosse escrito há mais de duas décadas, não trataríamos da questão da língua materna, pois, como aponta Celani (1996), o falante nativo era tomado como modelo, e as aulas ideais (em sua maioria, ministradas na língua alvo) configuravam-se em situações de aproximação do falar do nativo.

Celani (1996) relata a mudança da “representação do papel do falante nativo” de ideal para uma possibilidade em circunstâncias especiais. Além disso, com a realidade da globalização, hoje podemos nos perguntar o que seria realmente considerado um falante “nativo”.

Tal ruptura de paradigma vem acompanhada de pesquisas na área de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira que apontam também para inovações. Viemos de uma tradição metodológica que desvalorizava a língua materna. Contudo, Brown (2000: 21) salienta que “a profissão finalmente atingiu o ponto de maturidade em que reconhecemos a complexidade de aprendizes de línguas em contextos múltiplos”.

Figueiredo (2000: 23) critica a formação do professor de língua estrangeira, sendo essa “vista como um fim em si mesma”, visto que isso seria “quase como se a língua estrangeira existisse em um vácuo”. Desta forma, passamos a lançar mão de todo recurso que possa beneficiar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, a língua materna.

Em complementação, faz-se necessário mencionar a linguagem não-verbal que, nas palavras de Petter (2003: 17), configura-se como “sistemas de signos usados para a comunicação”.

Não pretendemos neste trabalho fazer uma análise semiótica³ aprofundada, mas sim reconhecer que o professor de línguas estrangeiras tem como parte integrante de sua docência o uso da linguagem não-verbal para comunicação e construção de conhecimento. Seja por meio de gestos, desenhos, expressões faciais, dentre outras maneiras de expressar essa linguagem, fica claro que o cotidiano educacional está permeado por mais do que palavras.

Finalmente, mostra-se oportuno reconhecer a tendência em tomar a linguagem fora de uma ordem natural ou naturalizada e não como componente dissociado dos demais. Experimentamos, segundo Clark et al (1996), o estudo da linguagem em uso, o que representa uma mudança de foco, que supõe aceitar o caráter multifacetado da linguagem.

3. Assim no fogo como nos recursos

De que forma podemos comparar **recursos** postulados como parte integrante da docência de LE e o segundo elemento básico natural: o **fogo**? O substantivo masculino fogo, do latim *focu*, pode ser definido como o desenvolvimento simultâneo de calor e luz produzido pela combustão de certos corpos, e ainda figurativamente, relaciona-se à palavra **energia**. O que seriam os recursos dos quais nós professores lançamos mão senão instrumentos que energizam nossas aulas?

Consideramos que tais recursos, quando utilizados para nortear o percurso de ensino e aprendizagem, podem funcionar como uma combustão positiva nesse caminho, trazendo motivação para professores e alunos.

Historicamente, os recursos pedagógicos sempre se mostraram como pertinentes e facilitadores, como, por exemplo, o graveto e a terra nas mãos de Jesus Cristo. Com o passar do tempo e os avanços tecnológicos, vivenciamos cada vez um número maior de ferramentas possíveis a serem utilizadas por professores.

Leffa (1998/1999) discorre sobre a substituição gradual do mundo analógico pelo digital, o que causa impacto na educação, trazendo novos desafios para o professor. Esse autor acredita que os aparatos tecnológicos servirão apenas como instrumentos para realçar a ação do professor, tanto positiva como negativamente.

Crystal (2001: 24) corrobora com esse posicionamento, ponderando que mesmo havendo certas atividades lingüísticas tradicionais com as quais esse meio não pode lidar, "há também

³ Sugerimos, a propósito da Teoria Semiótica, o capítulo 11 em MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 393-438.

algumas atividades lingüísticas que são possibilitadas pelo meio eletrônico que nenhum outro meio pode alcançar”.

Mesmo cientes de que apenas 10% das escolas públicas brasileiras têm um laboratório de informática e que ainda há o problema de esse ficar fechado “porque não há um profissional treinado para dar apoio ao professor” (Farnesi, 2005: 11), recortaremos para nossa problematização os recursos tecnológicos, que recebem atenção especial neste século 21.

Já não há como ficarmos imparciais face à difusão das novas tecnologias, especialmente da *Internet*, nos ambientes que nos rodeiam. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998: 21) antevêm que “com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias”, e afirmam que “aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo *Internet*, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes”.

Esse documento mostra ainda que “o conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior” (BRASIL, 1998: 87).

Nessa conjuntura, argumentamos então que, dentre os variados recursos que podem fazer parte da constituição do docente do século XXI, saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento torna-se necessário. Conforme Buzato (2001), a ausência de familiaridade com as novas tecnologias vem sendo considerada, progressivamente, como uma forma de analfabetismo, o que aponta para a necessidade de letramento digital.

Para fazer uma contraposição ao analfabetismo digital por parte dos professores, devemos reforçar a idéia do conhecimento digital dos aprendizes, cada vez mais crescente em nossas escolas. De acordo com Nunan (2001: 28), as pesquisas realizadas nesse âmbito vêm encontrando evidências de que “incorporar atividades da *Internet* à prática de sala de aula pode significativamente afetar as atitudes e motivação do aprendiz de língua inglesa”.

Retomamos a idéia da “não-possibilidade” de esses professores digitalmente “não-letrados” estarem engajados totalmente nessa nova perspectiva de ensino e aprendizagem.

Entendemos esses recursos tecnológicos como facilitadores durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira realista. Descartamos as vertentes céticas que argumentam contra o uso do computador na educação pela desumanização que essa máquina pode provocar, e ainda, o modismo costumeiro encontrado na visão super-otimista que vê neste a solução de todos os problemas.

Lévy (1996) combate hipóteses “catastrofistas” e sublinha a necessidade de compreensão e não de condenação do processo de virtualização em curso. Com o uso de computadores e *Internet*, professores de línguas estrangeiras têm maiores chances de interagir com o mundo, pesquisar em sua área de atuação, acessar linguagem “autêntica”, dentre outras.

Busquemos então enxergar mais claramente os possíveis benefícios das novas tecnologias fora de uma proposta universalizadora. Esses recursos, como quaisquer outros, não podem ser analisados individualmente.

Propor uma suposta homogeneidade no que tange à competência tecnológica para suprir as deficiências do sistema educacional seria deixar de lado outros elementos pertinentes, para priorizar apenas esse. Dessa forma, sugerimos equalizar a importância dos recursos com os demais elementos sendo problematizados neste ensaio no intuito de diminuir os desdobramentos negativos da globalização digital neste século XXI.

4. Assim no ar como na informação

Em adição aos dois primeiros elementos, passemos a refletir sobre as semelhanças entre o ar e a informação. **Ar**, do latim *aer* ou do grego *aér*, é definido como fluido gasoso, transparente e invisível que constitui a atmosfera. **Informação**, vista neste trabalho como o que pode ser transformado em conhecimento (Bezerra apud Ribeiro, 2005), e que como o ar não pertence a um único lugar, mas se faz necessária em todo e qualquer. Tanto o ar quanto a informação preenchem o ser humano, por vezes são buscados incessantemente, por outras desvalorizados.

No entanto, deparamos-nos hoje com o que Borges (1999: 79) chamaria de “livro de areia”, cujo “número de páginas é exatamente infinito”. Sabemos que o que temos ao clicar um *mouse* é uma série infinita de informações a serem processadas, mas depende do “ser pensante” que clica integrar-se e emancipar-se ao mesmo tempo em relação à situação que se (im)põe.

Lévy (1998: 10) aponta para uma situação inusitada na sociedade contemporânea, que corrobora para a preocupação com o volume de informação, quando “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas ao final de sua carreira”.

Algumas indagações devem, então, ser levantadas. Como lidar com tal volume de informação? Como deve se comportar o professor em tempos em que os alunos têm a mesma chance de acesso à informação que este? “Como ele (o professor) pode bancar uma discussão em sala

se não lê o jornal, não se informa, não tem um olhar crítico do mundo? (Bezerra apud Ribeiro, 2005: 16)“

Outras perguntas poderiam surgir, mas como Borges (apud Rajagopalan, 1999: 323) enfatiza: “toda abordagem proposta vai ser sempre parcial e arbitrária. A palavra de ordem aqui é **escolha**. E escolher implica deixar algo de fora” (grifo original do autor). Provavelmente, essa citação seria uma boa resposta ao nosso primeiro questionamento.

Celani (2002) nos norteia em relação às novas possibilidades abertas com os avanços na área de formação docente, como por exemplo, a pesquisa-ação. Celani (1996) propõe a produção de conhecimento centrado no contexto da sala de aula, recorrendo transdisciplinarmente a informações que têm “pertinência para o entendimento de determinada questão”.

Professores engajados no processo de ensino e aprendizagem manterão sempre essas perguntas permeando sua prática, cientes de que, para transformar informação em conhecimento, é necessário, em primeiro lugar, estar disposto a buscá-la. Almeida Filho (1999) problematiza que o processo de mudança de ensinar acontece no momento em que um professor deseja mudança e busca formas de iniciar esta transformação.

Quando postulamos informação e conhecimento na formação continuada do professor de língua inglesa, pensamos nesses relacionados a conhecimento de mundo, competência teórica e competência aplicada. Informar-nos sobre o que há no mundo e não apenas sobre nossa área de atuação denota a nossa postura inter/pluri/trans-disciplinar.

As competências teórica e aplicada, como apresentadas por Almeida Filho (1999), refletem em parte como o professor de língua se desenvolveu profissional e intelectualmente ao longo da história. Conforme Cavalcanti (1999), esse conhecimento aplicado tem sido abordado de modo segmentado quando o professor de língua estrangeira aprende a usar atividades para reproduzi-las em sala de aula através da ênfase no conteúdo.

5. Assim na terra como no cenário

Continuemos nossa reflexão cotejando a terra e o cenário. **Terra**, entendida como solo sobre que se anda, parte sólida da superfície do globo, localidade, território. **Cenário**, embasado contemporaneamente no conceito bakhtiniano de sala de aula “como uma comunidade ideologicamente constituída por discursos conflitantes cruzados por vieses hegemônicos incontáveis” (Menezes de Souza, 1991: 25).

Quando pensamos em terra e cenário, a primeira idéia que vem à nossa mente é a de um lugar fixo. O que existe de fixo nesses dois elementos é que não conseguimos escapar deles. Mesmo o homem na lua, “desterritorializado”, não conseguiu distanciar-se emocionalmente de seu Planeta Terra.

Da mesma forma, o cenário em que trabalhamos deve ser assumido, mesmo que para uma tentativa de mudanças, mas não há como mudá-lo sem primeiro aceitá-lo. Nos demais aspectos, devemos tomá-los como dinâmicos, seja observando as transformações naturais da terra, seja percebendo a constituição social, histórica, política e cultural mutável do cenário.

Prosseguimos nossa linha de pensamento delimitando parcialmente o que se coloca como cenário neste século 21. Abordemos alguns pontos positivos e negativos da situação atual. Erickson (2001: 10) considera “a natureza das salas de aula como um contexto para a interação e para a aprendizagem que aí ocorrem”. Acrescentamos a essa perspectiva a crença de que esse contexto é atravessado por fatores que transcendem esse espaço físico, admitindo a anterioridade e a exterioridade presentes em qualquer cenário.

Procuramos relatos que reportassem o lado negativo do cenário educacional atual. Gaudêncio, em artigo de Ribeiro (2005), pontua que ganhamos em termo de liberdade, mas perdemos no que tange à autoridade e disciplina, opostos extremos que se somam perigosamente.

A professora de inglês da rede pública T.⁴ (2005) conclama suas colegas a refletir como o comportamento de crianças e adolescentes tem piorado com o passar do tempo, recorrendo a seus pares para investigar as causas dessa “indisciplina”. A situação agrava-se tanto neste âmbito que encontramos até relatos de ameaças a professores.

Em contrapartida, conquistamos um espaço mais aberto aos experimentos, especialmente aqueles que envolvem a comunidade externa ao ambiente escolar. Rebelo, no artigo citado de Ribeiro (2005: 16), narra como um programa de palestras, discussões e atividades vem envolvendo os pais dos alunos de uma escola pública de São Paulo. “Em nossa última reunião, compareceram 630 pais de mil alunos”, comenta Rebelo.

Além disso, adquirimos um maior hábito de pesquisas, como por exemplo, diagnósticos periódicos dos alunos para propiciar um cenário mais adequado ao grupo pesquisado. Acrescentaríamos o pensamento de Leffa (1998/1999), destacando que atualmente há um grande interesse em educação e em revitalização do ensino de línguas.

⁴ O nome dessa participante de uma pesquisa na área de Lingüística Aplicada (ensino e aprendizagem mediados por novas tecnologias) será mantido em sigilo. O trecho foi obtido em uma mensagem para um grupo de discussões.

Em geral, percebemos que não há como prescrever o cenário no qual atuamos ou atuaremos. Cada cenário tem suas peculiaridades constitutivas, sempre em processo de transformação. Seria muito pouco também apenas descrevê-lo, por mais que esse seja um ponto de partida. Aspiramos investigá-lo teorizando e intervindo positivamente e continuamente nesse ambiente.

6. O quinto elemento... éter... atitude...

Como problematizado anteriormente, o **éter**, do latim *aether* ou do grego *aithér*, elemento que civilizações medievais consideravam preencher todo o espaço sobre a lua para compor as estrelas e os planetas, e que na mitologia grega representava a personificação poética do ar respirado pelos deuses do Olimpo, foi percebido como o quinto elemento.

Tal elemento apresenta-se como a força espiritual onipresente que estaria além da percepção cotidiana dos seres humanos, não sendo “tangível” como os outros quatro elementos constituintes do que era tomado por “ambiente”. Essa concepção constitui-se até tema de interesse para a mídia, o que pode ser exemplificado com o filme de ficção científica *The fifth element* (1997), de Luc Besson.

Se o éter seria o espírito que supõe uma verdadeira interdependência desses cinco elementos, o que correlacionaria a ele no que se refere à formação continuada do professor de línguas estrangeiras?

Atitude, segundo Houaiss (2001), pode indicar “posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder”. Apresentamos esse termo com a pretensão de abranger aspectos subjetivos relacionados aos seres humanos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aspectos esses que permeiam o profissionalismo do professor de línguas.

Ilustramos como fatores dessa natureza são sublinhados por estudantes, por meio de resultados da pesquisa realizada por Carvalho (1999: 11), contrastando o “professor ideal” e o “professor real”. Esse pesquisador aponta que “algo muito pertinente é o fato de que a maioria das anotações escritas pelos alunos se referiram a aspectos pessoais de alguma forma conectados à atuação profissional do professor”.

Acreditamos que a atitude pressupõe seres críticos imbuídos de ideologia, reflexão e colaboração, que não se limitem ao campo das idéias, mas que transcendam ao campo das ações.

Ao tomarmos ideologia como “conjunto de idéias, crenças e doutrinas, próprias de uma sociedade, de uma época ou de uma classe,

e que são produto de uma situação histórico-política”⁵, reforçamos nossa percepção da ideologia educacional como *ato* político.

Segundo Bohn (2000), os professores de língua estrangeira devem estar comprometidos politicamente com as discussões vigentes acerca do ensino de línguas, expondo-se assim como profissionais éticos. Liberali (1996: 19), por sua vez, pontua a importância de levar em consideração “a questão política e social na formação de professores em ação”.

A questão ideológica torna-se ainda mais complexa quando tomamos o ensino de uma língua permeada por discussões de hegemonia, como é o caso da língua inglesa.

Pagliari Cox e Assis-Peterson (2001: 11) pesquisaram “em que medida o discurso da pedagogia crítica se faz presente no cotidiano do ensino de inglês”, levando-as a concluir que, no recorte do estudo que conduziram, os professores falam de “pedagogia crítica emancipatória”, mas não a transformam em ação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998: 109) prevêm que “cursos de formação ou de formação continuada de professores de línguas estrangeiras têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação”. Tal apontamento leva-nos a considerar que a reflexão crítica, o agir colaborativo e a autonomia são atitudes positivas para os docentes de língua estrangeira.

Os trabalhos de Cavalcanti (1999), Celani (2003) e Figueiredo (2000) convergem para sugerir que a auto-reflexão deveria estar presente na constituição do professor de línguas estrangeiras, postulando a importância da ação, reflexão e nova ação.

Seguindo essa mesma linha, Almeida Filho (2005) aponta que a prática reflexiva deveria ser incentivada desde o início da formação do professor na graduação, o que resultaria em profissionais capacitados, emancipados e reflexivos.

Nesse sentido, Freire (FREIRE; MACEDO, 1990: 138) considera que “quer em relação... ao que quer que seja, devemos adotar uma posição crítica, a da pessoa que questiona, que duvida, que investiga e que quer iluminar a vida mesma que vivemos.”

Celani (2003) sublinha a importância dos participantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas como agentes de transformação, propiciando “o agir colaborativo”. No mesmo sentido, Liberalli (1996) aponta para a co-construção da prática através da reflexão e conscientização dos envolvidos nesse processo. A partir do

⁵ Definição proveniente do **Dicionário de Língua Portuguesa on-line**, acessável em www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx.

momento em que o professor percebe tais circunstâncias, tende a caminhar em direção a relações interpessoais mais frutíferas.

Definir autonomia constitui-se um processo bastante complexo. Paiva (2006: 81) cita fatores internos e externos que interferem no processo de autonomia, como:

[...] decisão de aprender; método de aprendizagem; ritmo; quando/onde; materiais; monitoramento; avaliação interna e externa, [...] características do aprendiz; professores; tecnologia; legislação educacional; e aspectos culturais, econômicos e políticos.

Collins e Braga (2004: 3) advogam que “a autonomia da aprendizagem refere-se ao maior ou menor grau de independência dos alunos frente ao seu próprio processo de aprendizagem e à presença de um instrutor”.

Nessa linha, entendemos que o mesmo se faz verdade para os professores. Percebemos a autonomia para o ambiente escolar como um processo em construção, e nossas opiniões coincidem com a visão de Sinclair (2000). A autonomia é um processo de construção de uma competência, e requer que o aprendiz/professor em formação continuada queira responsabilizar-se por sua própria aprendizagem. Promover a autonomia engloba as dimensões social, individual, política e também psicológica.

Entretanto, estamos cientes de que um desenvolvimento reflexivo, colaborativo e autônomo apresenta-se mais fácil dito do que feito. Vieira Abrahão (1999: 43) relata um estudo de caso que “revelou que a construção de uma prática diferenciada por uma professora envolvida em projeto de formação continuada é um processo bastante complexo”.

Podemos também citar o trabalho de Oliveira (2000: 173), que analisa a compreensão de uma licencianda em Letras(inglês) acerca de sua prática pedagógica, revelando que tal entendimento “pauta-se em reprodução de modelos ao invés de ser construída a partir de uma reflexão crítica”.

Considerações finais

Em conclusão, retomamos a análise das cinco substâncias naturais componentes de um todo que serviram de analogia em nosso ensaio. Na análise dos elementos em uma visão global, temos uma situação de disanalogia, ou analogia às avessas (Fauconnier, Turner; 2001).

Os elementos, cujas peculiaridades importamos da tradição ocidental formam um sistema fechado, como podemos observar na

figura 1, abaixo, o que contrasta com nossa concepção em relação à formação do professor de línguas estrangeiras.

Assim, elencamos os elementos linguagem, recursos, informação, cenário e atitude como componentes indissociáveis em uma categorização possivelmente mutável e dinâmica no percurso da educação continuada.

Para fins didáticos, indicamos a figura 2, abaixo, formada por cinco círculos (assim como no símbolo Olímpico), representando os elementos mencionados, e unidos tridimensionalmente (como no nó borromeano⁶).

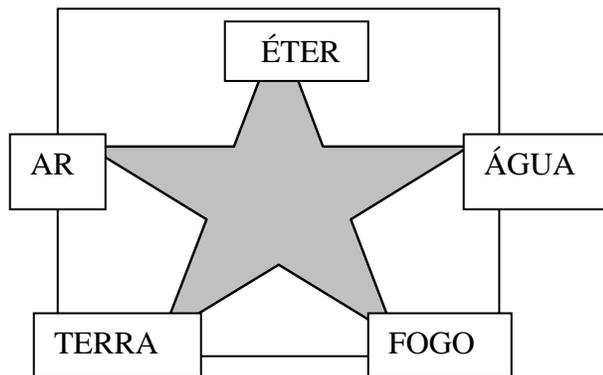


Figura 1 – Elementos naturais

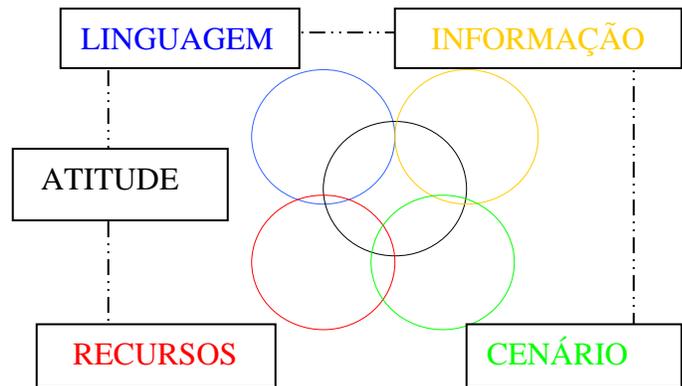


Figura 2 – Elementos educacionais

Essa proposta deve vir ao encontro de uma nova premissa deste novo século, ou seja, aceitar o aspecto multifacetado do sistema educacional, distanciando-nos da presunção do “treinamento” de professores, o que é criticado por vários lingüistas aplicados, como Cavalcanti (1999) e Richards (1998).

Em contrapartida, o que é alvitado contemporaneamente situa-se no âmbito do “educar”, entendido como despertar as aptidões constitutivas dos indivíduos, co-responsabilizados nesse processo e orientados na construção colaborativa do conhecimento por meio da linguagem e de recursos, no intuito de transformar positivamente o cenário a eles (im)posto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005. 111 p.

⁶ A respeito do nó borromeano, introduzido na Psicanálise por Jacques Lacan, sugerimos LEANDRO FERREIRA, M. C. A trama enfática do sujeito. Trabalho apresentado no II Seminário de estudos em Análise do Discurso, UFRGS. 2005.

- _____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.
- BOHN, H. I. Os aspectos "políticos" de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138. 2000.
- BORGES, J. L. *O livro de areia*. Tradução de Ligia Morrone Averbuck. In: BORGES, J. L. *Obras completas de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Globo, 1999. p. 79-83.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4 ed. White Plains: Longman, 2000. 352 p.
- BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.
- CARVALHO, I. The effective language teacher. *New Routes*, v. 8, p. 8-12. São Paulo, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: CELANI, M. A. A. *O perfil do educador de ensino de línguas: o que muda?* I ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. UFSC, 1996. (mimeo).
- _____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 223 p.
- CLARK, R. et. al. Critical language awareness. *CSLC Working Papers*, Centre of Language in Social Life. University of Lancaster, 1987.
- COLLINS, H.; BRAGA, D. *Interação e interatividade no ensino de língua estrangeira via redes de comunicação: experiências de dois projetos brasileiros*. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~hcollins/publicacoes/interacao_interatividade.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.
- CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
- DUBOIS, J. et. al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993. 653 p.
- ERICKSON, F. Prefácio. In: PAGLIARINI COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.
- FARNESI, L. et. al. 7 soluções para a escola pública. *Folha de São Paulo*, 1 ago. 2005. Folha Trainee, p. 1-14.

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FIGUEIREDO, C. A. *Leitura crítica - mas isso faz parte do ensino de leitura?: Subsídios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. 2000. 255 f. Tese de Doutorado - UNICAMP, Campinas, 2000.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. England: Addison Wesley Longman Limited, 1991. 296 p.
- HOLMES, J. The teacher as a researcher. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2005. p. 343-392.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.
- KOOGAN, A.; HOUAISS, A. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1997. 1730 p.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, v. 4, p. 13-24. APLIESP, 1998/1999.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução: Paulo Neves. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. Educação e cibercultura: a nova relação com o saber. Tradução de Jean Maurice Stephanou e Álvaro Roberto Crespo Merlo. *Educação, Subjetividade e Poder*, v. 5, p. 9-19. Porto Alegre, 1998.
- LIBERALI, F C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPecialist*, v. 17, p. 19-38. LAEL, PUC-SP1996,.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes/Educ., 1991. p. 21-26.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 393-438.
- NUNAN, D. The internet and you, the classroom teacher. *New Routes*, São Paulo, v. 12, 2001, p. 28-30.
- OLIVEIRA, R. S. Reprodução de modelos ou construção da prática pedagógica?: um estudo sobre a formação do licenciando em inglês da UFRJ. *Ao pé da letra/UFPE*, v. 2, 2000, p. 169-174.
- PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2000, p. 11-36.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006^a, p. 77-127.

- PESSOA JR., O. *A ciência grega*. 2000. Trabalho de aluno. Disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/cienciagrega.htm#7>> Acesso em: 10 dez. 2005.
- PETTER, M. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística: I. objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-24.
- RAJAGOPALAN, K. Os caminhos da pragmática no Brasil. *DELTA: Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 15. 1999. p. 323-338.
- RIBEIRO, D. Em risco de extinção. *Folha de São Paulo*, 27 set. 2005. Folha Sinapse, p. 12-17.
- RICHARDS, J. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 208 p.
- SINCLAIR, B. Learner autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Harlow: Pearson Education Limited, 2000. p. 4-14.
- SPRATT, M. *English for the teacher: a language development course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 158 p.
- TEIXEIRA FILHO, J. *Estratégias para o caos: sobre a transposição de teorias da física e da matemática para a administração*. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/251/boltec251c.htm>> Acesso em: 10 dez. 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em setembro de 2008