

O ensino de língua estrangeira: o foco no professor

Viviane Bagio Furtoso*

Resumo

Este artigo tem por objetivo registrar a trajetória das pesquisas acerca do ensino de língua estrangeira a fim de resgatar o papel do professor nesse processo. Primeiramente, o ensino de língua estrangeira é abordado sob a ótica do método, observando a falta de resultados empíricos que comprovassem que o professor seguia métodos específicos. Num segundo momento, faz-se um breve histórico dos paradigmas de formação de professores com o intuito de justificar o enfoque no profissional reflexivo, adotado em muitos programas de formação de professores de língua estrangeira no Brasil. E, finalmente, buscando respaldo em estudos da área de educação, apresentam-se as possíveis bases de conhecimento necessárias ao professor inseridos nos programas de formação reflexiva.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, formação de professores, profissional reflexivo.

FURTOSO, V. B.. O ensino de língua estrangeira: o foco no professor. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun. 2001.

Introdução

Várias mudanças têm ocorrido na história do ensino das línguas estrangeiras, porém, apenas atenção diferente tem recebido o professor, seja quanto à sua formação, seja quanto ao seu papel como agente pedagógico.

Ao mergulhar no contexto das línguas estrangeiras é inevitável deparar-se com o professor cumprindo o papel de “mediador” entre o saber, por ele adquirido e/ou construído, e o aprendiz dessa língua desconhecida. Por trás de qualquer método e de qualquer aluno em qualquer contexto de ensino/aprendizagem, encontra-se o professor, aquele que, quase sempre, é considerado competente quando capaz de realizar seu trabalho de acordo com pressupostos nem sempre compatíveis com os seus.

Cabe ressaltar que, como qualquer outro profissional, o professor pode ter uma carreira bem-sucedida ou não; como e por que isso ocorre quase nunca é questionado. Na maioria das vezes, o sucesso é atribuído ao dom inato que cada um possui, ou seja, é mais fácil dizer que uma pessoa tem dom para ser professor, médico etc., ou que nasceu para exercer tal função, do que investigar sistematicamente e procurar entender o processo de formação desse profissional, antes e depois de sua iniciação na prática. Entretanto, diferente de outras profissões, o futuro professor percorre um longo caminho como observador de como se dá o trabalho de profissionais que atuam no ensino, pois ao chegarem à sala de aula como professores já passaram por muitos e muitos anos de observação como alunos. No caso específico dos professores de línguas estrangeiras, observa-se uma forte ligação entre suas experiências anteriores e sua prática pedagógica (DAMIÃO, 1994; REYNALDI, 1998; MALÁTER, 1998; TELLES, 1996). Portanto, é necessário levar em conta a “formação indireta” que os professores recebem e qual é o papel que ela exerce na prática desse profissional.

* Doente do Curso de Letras da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Endereço para correspondência: Av. Paris, 675. JD Piza. CEP 86041-140 Londrina, Paraná.

Com o objetivo de resgatar os diferentes enfoques dados ao professor no contexto de ensino de língua estrangeira, este artigo apresentará um breve histórico acerca das pesquisas sobre o ensino com o intuito de justificar as idéias subjacentes ao paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira, que vem, portanto, fornecendo subsídios para os programas de formação de professores dos cursos de Letras, principalmente os de língua inglesa.

O ensino de língua estrangeira

O ensino de língua estrangeira, doravante LE, tem sido abordado na literatura sob vários prismas, dentre eles: 1. como parte integrante de estudos em Linguística Aplicada (LA) (KLEIMAN, 1992); 2. em uma perspectiva histórica que descreve o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil (LEFFA, 1999), incluindo o contexto metodológico e político da questão.

Durante algum tempo a Linguística Aplicada foi considerada uma área de objeto único, o ensino de LE. De acordo com Almeida Filho (1987, p.21), “o desenvolvimento da Linguística Aplicada como área de conhecimento explícito, objetivo, sistemático e que se reconhece como LA, está na sua origem estreitamente ligado à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos e Europa durante e após a II Guerra Mundial”. Se isso, de um lado, foi motivo de atraso para a área de ensino de língua materna, de outro, colaborou para a autonomia da LA na área de ensino de LE.

Kleiman (1992) aponta vários fatores que contribuíram para este desenvolvimento na segunda metade da década de 70, sendo os dois primeiros fatores no contexto brasileiro e os dois últimos em nível internacional:

- a) contínuo impulso para a aplicação orientada para o desenvolvimento, produção e elaboração de material didático do Centro de Linguística Aplicada, do Instituto Yáziqi;
- b) os primeiros frutos do primeiro programa de pós-graduação em LA ao Ensino de Línguas (LAEL) no país, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- c) diversificação do objeto que passou de estudo das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino e aprendizagem dessas línguas;
- d) o estado de fluxo e de desordem em que se encontrava a linguística descritiva.

Leffa (1999) descreve o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil, desde antes e durante o Império até os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dois graves problemas marcaram o ensino das línguas modernas durante o Império: a falta de metodologia adequada e os sérios problemas de administração. Já na primeira República, além da questão metodológica, notou-se uma redução na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas.

Num momento posterior, algumas reformas deram características específicas ao ensino das línguas estrangeiras. A primeira delas foi em 1931, a Reforma de Francisco de Campos. As mudanças ocorreram não só em relação ao conteúdo, como também, em relação à metodologia. “Pela primeira vez introduziu-se oficialmente o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p.16). A segunda foi a Reforma Capanema, de 1942, que se preocupou muito com a questão metodológica. “Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em ‘um ensino pronunciadamente prático’ [...] No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos” (LEFFA, 1999, p.18).

Após as reformas, surgiram as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. Em 1961, as decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais da educação. Segundo Leffa, a lei de 1961 constituiu o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras.

Na LDB de 1971, houve uma redução drástica na carga horária de ensino de línguas e inúmeros alunos passaram pela escola sem nunca terem visto uma LE.

Mais tarde, o dogmatismo, que esteve associado à adoção de um método específico para ensino de línguas estrangeiras, torna-se maleável na medida em que as pesquisas em sala de aula demonstravam que professores não seguiam métodos específicos, mas adotavam estratégias instrucionais vinculadas a um sistema pessoal de crenças e valores. Essa constatação fez com que o conceito de método sofresse reajustes, com ênfase menos acentuada na observância fiel dos princípios de apenas um método específico.

No Brasil, a reforma educacional delineada pela própria LDB, promulgada em dezembro de 1996, aponta para a necessidade da diversidade metodológica, uma vez que o ensino seria ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (LEFFA, 1999, p.21).

No entanto, orientações curriculares oficiais têm como objetivo oferecer rumos para as práticas pedagógicas. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras “sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem” (LEFFA, 1999, p.21). Leffa constata assim, que embora a lei maior tenha o espírito da diversidade, os Parâmetros indicam uma concepção pedagógica específica.

A revisão histórica apresentada acima mostra que a busca por um método adequado para o ensino de LE esteve presente no contexto educacional brasileiro durante bastante tempo, e apenas recentemente é que se começa a priorizar o contexto de ensino/aprendizagem e as necessidades dos alunos. Na literatura constata-se que a área de metodologia do ensino de língua estrangeira passou pela visão dominante do método nos anos 60, a década de 70 e o início dos anos 80 foram marcados por um pluralismo metodológico, até às críticas ao conceito de método na década de 90 (LARSEN-FREEMAN, 1993).

Enquanto alguns acreditam que o bom êxito do professor está na aplicação adequada do método, a era pós-método já é uma evidência de novos rumos na construção do conhecimento de futuros professores (KUMARADIVELU, 1994; ALLWRIGHT, 1991; PRABHU, 1990).

O método e o professor de língua estrangeira

Durante várias décadas o ensino de LE recebeu influência de pesquisas de aquisição de línguas que iam dando origem a diferentes métodos de ensino. Esses estudos procuravam caracterizar um método de ensino como uma prescrição de comportamento, o que implicava o ensino como a implementação de tal comportamento (LARSEN-FREEMAN, 1993).

Na história geral do ensino de línguas com ênfase no método, “o grande problema foi sempre o professor, que, em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta – levando até à procura de um método à prova de professor” (LEFFA, 1999, p.24).

O método

É importante salientar que o termo método vem sendo utilizado com várias acepções por profissionais do ensino/aprendizagem de línguas, que, muitas vezes, o utilizam como sinônimo de abordagem. A definição de método ou abordagem de ensino, de cunho prescritivo, refere-se ao conjunto unificado de respostas formais a todas as principais questões de como se deve ensinar línguas. Allwright (1991) afirma que esse conceito de método deve ser visto hoje como altamente problemático.

Recentemente a relação dos termos abordagem, método e técnica têm sido vista sob níveis hierárquicos, sendo que a abordagem vem sendo concebida num primeiro plano e o método, em segundo lugar (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1993). Assim, o conceito de abordagem tem um escopo mais abrangente, definida por Almeida Filho (1993, p.21), corroborando as posições de

Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1982), como “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmonioso de crenças, pressupostos e princípios que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula”.

Fontão do Patrocínio (1997) esclarece qual é o conceito de método na hierarquia apresentada acima, em contraponto com as concepções tradicionais do termo. Segundo a autora, método é todo o conjunto de experiências vivenciadas na língua-alvo dentro da sala de aula e em suas extensões. Nesse sentido, o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, visto que não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (LEFFA, 1988).

Embora o conceito de método já se apresente menos prescritivo nos dias de hoje, o termo ainda tem forte ligação com a concepção tradicional e várias têm sido as críticas em torno do conceito de método na construção do conhecimento de futuros professores. Em seguida, serão apresentados alguns posicionamentos acerca desta questão, já que o termo método é considerado neste trabalho, como um conjunto de prescrições cujo papel na formação do professor precisa ser revisto.

Assis-Peterson (1999, p.43) afirma que “o melhor método não existe como único e absoluto, ele simplesmente varia. Varia de acordo com a realidade que enfrentamos, com os alunos que temos, com o nosso estilo de ensinar, com os recursos e materiais disponíveis”. A autora ainda ressalta que “pesquisas mostraram que independentemente do método usado, e contra todos os pesares, alunos aprendem”.

Entretanto, para Prabhu (1990), dizer que o melhor método varia de acordo com o contexto de ensino não nos desvincula da busca pelo melhor método, pois isso deixa subentendido a existência de determinados métodos para contextos específicos de ensino. Para ele a busca pelo melhor método deveria ser substituída por uma busca pela interação das percepções pedagógicas de professores e especialistas, para que o ensino pudesse se aproximar ao máximo da realidade.

Segundo Pennycook (1989), o termo método parece ofuscar mais do que esclarecer nosso entendimento acerca do ensino de línguas. O conceito de método é prescritivo. Ao invés de analisar o que está acontecendo na sala de aula de línguas, ele é uma prescrição para o comportamento de sala de aula. Além disso, o autor afirma que o método desempenha um papel importante na manutenção das desigualdades entre os acadêmicos e as professoras, isto é, entre a teoria e a prática.

Embora o conceito de método possa ser abordado sob vários prismas, como se observou acima, trabalhos como os de Richards (1990), Assis-Peterson (1999), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Kumaravadivelu (1994), corroboram a idéia de que a condição pós-método proporciona a autonomia do professor e este é visto como um investigador de sua própria prática de sala de aula, bem como da prática dos alunos. A maioria desses autores reconhece a importância do que Prabhu chama de senso de plausibilidade, que pode ser definido, de um modo geral, como teorias pessoais, isto é, o professor não segue método, faz adequação do que é mais apropriado para determinada situação. “Hoje, o que faz a diferença é o professor refletir criticamente sobre sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque o faz, assim como tentar entender o que, como e por que os seus alunos aprendem.” (ASSIS-PETERSON, 1999, p.43)

Allwright (1991) afirma que para aqueles que estão preocupados com “treinamento de professores”¹, em qualquer situação, o importante é ajudar os professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço, a desenvolver um senso interno de coerência, para que eles possam articular seus próprios princípios e tomar suas próprias decisões acerca do que fazer na sala de aula.

O professor de língua estrangeira

Após tentativas de caracterizar o ensino como a implementação de métodos, isto é, de prescrever o comportamento dos professores com base nos métodos de ensino, pesquisadores começaram a verificar que o comportamento do professor, na maioria das vezes, não refletia exatamente o que os métodos propunham, ou seja, havia uma variável que não estava sendo abordada por aquelas pesquisas: as ações do professor.

Assim, pesquisas que até então “focalizavam principalmente, contextos onde a língua estrangeira fosse falada como segunda língua, ganharam ímpeto especialmente com pesquisas que passaram a ser realizadas na sala de aula” (ALLWRIGHT, 1983; GAIES, 1983, MITCHELL, 1985; CHAUDRON, 1988; VAN LIER, 1989; dentre outros). Segundo Larsen-Freeman (1993), dentro desta perspectiva o trabalho do professor foi categorizado em termos de certos comportamentos, tais como o montante da fala do professor, o tipo de perguntas feitas, o tempo de espera entre as perguntas feitas pelo professor e sua re-edição mediante a ausência de resposta do aluno, as modificações feitas em seu discurso para melhorar a compreensão do aluno, etc².

É possível observar que o foco continuava em moldar o comportamento do professor, observando o que ele fazia em sala de aula para proporcionar a aprendizagem, isto é, relacionando comportamento do professor e resultados de aprendizagem.

Recentemente pesquisas têm proposto que o ensino não é simplesmente o exercício da atividade em sala de aula. De acordo com o paradigma cognitivo (SHULMAN, 1986), o ensino é visto como algo que vai além do exercício de maneiras específicas de agir no contexto da sala de aula; ele envolve tanto a ação quanto o pensamento que o fundamenta e o direciona.

Lowyck (1990, p.90-92) apresenta uma revisão das diferentes fases na história da pesquisa sobre o ensino a fim de descobrir possíveis razões para uma reorientação. Quanto aos paradigmas vigentes, ele afirma que a mudança de paradigma não é causada somente pelas falhas ou evoluções nas teorias de referência, mas também pela falta de resultados em estudos empíricos. Assim, o primeiro paradigma foi o das características do professor (GETZELS; JACKSON, 1963); o segundo do processo-produto (FLANDERS *apud* LOWYCK, 1990) e o terceiro, o paradigma cognitivo (CLARK; PETERSON, 1986).

Neste terceiro e último paradigma, houve uma evolução, pois no início, a ênfase estava nos aspectos mais formais e racionais da cognição do professor, considerando como os professores planejam suas aulas, como eles tomam decisões, resolvem problemas e processam informações. Num segundo momento, a atenção passou a ser dedicada cada vez mais ao conteúdo do pensamento do professor, tais como conhecimentos, esquemas, teorias implícitas, construtos pessoais e interesses (LOWYCK, 1990). Mais recentemente, a noção de contexto de trabalho tem sido reconhecida como central em moldar as concepções dos professores sobre sua profissão (KLEINSASSER; SAVIGNON, 1992; ROSENHOLTZ, 1989; PUTNAM; BORKO, 2000). Como os professores realmente usam seu conhecimento na sala de aula é altamente interpretativo, socialmente negociado e continuamente reestruturado dentro da sala de aula e das escolas onde os professores trabalham (BULLOUGH, 1989; CLANDININ, 1986; GROSSMAN, 1990).

Na década de 90, os professores foram considerados centrais para a compreensão e melhoria do ensino de língua estrangeira, particularmente o inglês, independentemente de métodos e material (FREEMAN, 1991; JOHNSON, 1992; PRABHU, 1990; RICHARDS; NUNAN, 1990).

Corroborando a posição de Leffa (1999, p.24), é possível reconhecer “que o professor não é o problema mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia”.

¹ O trabalho de supervisão e orientação do professor de LE é freqüentemente denominado treinamento na tradição anglo-saxônica (ALMEIDA FILHO, 1999). Entende-se que a visão de treinamento subentende a reprodução de comportamentos e/ou conhecimentos pré-determinados por outros, sem considerar as experiências prévias e suas influências na formação profissional. Por esta razão, acredita-se que os termos formação e educação sejam mais compatíveis com a perspectiva adotada neste trabalho.

² “Within this paradigm, teachers’ work was categorized in terms of certain behaviors such as the amount of teacher talk, the type of questions they posed, the wait-time that elapsed between teachers posing questions and a students’ non-response before they redirected the question, the modifications they made in their speech to improve student comprehension, etc.” (LARSEN-FREEMAN, 1993, p. 6)

Paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira

Os estudos que se preocupam com a formação de professores vêm conquistando espaço com um enfoque particular no profissional reflexivo, que teve como ponto de partida o trabalho de Schön (1983, 1987). Na tentativa de alcançar o status de profissão autônoma, o ensino tem percorrido uma história de aproximadamente 200 anos (LAURSEN, 1996). O termo prescrição é recorrente nos estudos revisados para se referir a modelos de formação que têm como objetivo dizer ao professor o que e como fazer. Com o intuito de justificar a orientação reflexiva nos atuais programas de formação de professores faz-se necessário rever a trajetória percorrida.

Tomando como ponto de partida os registros de Laursen (1996), durante os cem primeiros anos, a base de conhecimento do ensino era prescrita por pessoas fora da profissão, normalmente sacerdotes e funcionários públicos. Assim, aplicações educacionais eram baseadas na religião, ideologia, política ou antropologia filosófica. Num segundo momento, marcado pelo início deste século, os professores alcançaram um “status” semi-profissional, independente do sacerdócio. A base de conhecimento passou a ser determinada dentro da abordagem racional, desenvolvida por psicólogos e educadores no contexto do comportamentalismo³. Pesquisas com base nessa abordagem tentaram buscar resultados na teoria para soluções na prática. No entanto, estudos como o de Lortie (1975), mostraram que o treinamento de professores, bem como teorias de ensino não têm muito impacto na prática do professor. Além disso, vários estudos na área do pensamento do professor⁴ têm mostrado que a prática de ensino é apenas, modestamente, um processo racional que tem propósitos claramente definidos.

Questionamentos aos resultados de pesquisas que defendiam a abordagem racional levaram os pesquisadores a um dilema, pois apenas parte dos estudos parecia revelar que resultados de pesquisas influenciavam a prática dos professores, enquanto uma outra parte das pesquisas começavam a mostrar que as experiências e preferências dos futuros professores tinham um papel mais importante do que os resultados de pesquisas. Com isso, a abordagem reflexiva ganhou popularidade durante os anos 80 e início dos anos 90, pois propunha uma nova epistemologia da prática que seria, ao mesmo tempo, cientificamente válida e próxima da prática diária de ensino e do modo como os professores pensam sobre ela.

Abordagem reflexiva

Como reflexo da falta de resultados empíricos dos paradigmas anteriores, os programas de formação de professores, concentrados no modelo profissional reflexivo, têm sido estruturados de forma que desenvolvam a consciência do professor sobre a prática de ensino.

As abordagens reflexivas de ensino ao desenvolvimento profissional têm sido associadas às noções de crescimento através da investigação crítica, análise e avaliação auto-direcionada, e têm sido distinguidas de habilidades de comportamento ou abordagens de aprendizagem artística às quais, em contraste, enfatizam a aquisição de práticas pré-determinadas de sala de aula (ZEICHNER, 1983; MAY; ZIMPHER, 1985).

A reflexão no ensino

Além da falta de resultados em estudos empíricos (LAURSEN, 1996; LOWYCK, 1990), vários outros fatores têm causado mudanças nos paradigmas que têm orientado os programas de formação de professores. Zeichner (1994) aponta alguns destes fatores que influenciaram a idéia de incorporar

³ Tendência de conferir prestígio às reproduções de comportamento generalizado, sem levar em conta os aspectos subjetivos envolvidos nas ações humanas.

⁴ Surgiu com o nascimento da ISATT (International Association on Teacher Thinking) na década de 80 nos Estados Unidos.

reflexão no ensino: 1. a popularidade da psicologia cognitiva em oposição à comportamentalista; 2. o surgimento da pesquisa sobre o pensamento do professor; 3. visões de pesquisa educacional que tem dado maior acesso às vozes e perspectivas dos professores sobre o seu trabalho; 4. a democratização crescente do processo de pesquisa no qual os professores têm se tornado menos dispostos a participarem de pesquisas que buscam somente retratar seus comportamentos e 5. o reconhecimento da falha de reformas educacionais descendentes, que usavam os professores como implementadores passivos de idéias concebidas por outros.

Dentre os fatores acima, destaca-se a pesquisa sobre o pensamento do professor como uma das maiores forças que influenciou a noção de reflexão no ensino (ZEICHNER, 1994; GIMENEZ, 1999). Por se interessar pelos modos nos quais o conhecimento é ativamente adquirido e usado pelos professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego (CALDERHEAD, 1987), as pesquisas na área do pensamento do professor têm revelado resultados que corroboram a importância da reflexão no processo de desenvolvimento do conhecimento do professor.

Embora a variedade de usos do termo reflexão tenha sido grande nos estudos da área (PENNINGTON, 1991; CALDERHEAD, 1989; BEYER, 1991), a acepção do termo neste trabalho, corrobora muitos outros estudos que o utilizam a partir da proposta de Schön (1983, 1987), que tem estimulado o interesse da reflexão na ação na formação de professores. Schön dá um significado à reflexão diferente de Dewey (1933), embora ele tenha sido visto como um seguidor da tradição Deweyana (CARLGREN, 1994). A diferença entre as acepções de Schön e Dewey está conectada à dicotomia teoria e prática, pois Dewey estava preocupado com o pensamento teórico e as atividades cognitivas, enquanto Schön preocupava-se com pensamento prático e a reflexão na ação. Além da contribuição dos teóricos acima citados, vale a pena ressaltar o trabalho de Habermas (1974), que tem inspirado um conceito crítico de reflexão como autodeterminação.

Gimenez (1999, p.2-3) constata que tentativas de definir reflexão na formação de professores têm salientado as seguintes dimensões:

- a) *o momento da reflexão*: nas noções de Schön (1983), as definições se concentram na reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação;
- b) *o conteúdo da reflexão*: sobre o que se reflete está conectado com os níveis de reflexão;
- c) *o modo da reflexão*: se a reflexão vai ser feita individual ou coletivamente (CLANDININ *et al.* apud GIMENEZ, 1999; LUCAS, 1996);
- d) *profundidade e velocidade da reflexão*: o que se considera como reflexão, com base no tempo decorrido entre ação e verbalização;
- e) *níveis de reflexão*. De acordo com a teoria de interesses cognitivos de Habermas (1974) os níveis são: **técnico** – revela um interesse com a eficiência dos meios usados para atingir objetivos; **prático** – preocupa-se com a avaliação dos objetivos educacionais e como eles são atingidos pelos aprendizes e **crítico** – considera a importância dos objetivos educacionais, quão bem eles estão sendo realizados e quem está se beneficiando do sucesso daqueles resultados.

A diversidade de acepções que o termo reflexão vem recebendo, cada qual em defesa de um trabalho específico, pode questionar a relevância desta na formação de professores. Considerando-se que os professores pensam sobre o seu trabalho no seu dia-a-dia, a idéia que se tem é a de que qualquer decisão que eles tomem vai ser adequada, desde que tenham refletido sobre ela (TABACHNICK; ZEICHNER, 1991).

No entanto, esse não é o papel que a reflexão assume aqui, pois corroborando a posição de Richards e Lockart (1994), a experiência não é suficiente; é preciso refletir crítica e sistematicamente sobre ela. Para uma melhor compreensão do que é refletir sistematicamente e o que pode proporcionar este tipo de reflexão, Gimenez (1999) apresenta maneiras práticas com um foco particular no processo de aprendizagem:

- a) três sugestões são apresentadas quanto ao modo que os professores podem refletir: 1. participando de experiências de aprendizagem da língua; 2. recordando experiências passadas e 3. realizando pesquisa-ação (NUNAN, 1993) / ensino exploratório (ALLWRIGHT, 1993);
- b) quanto ao papel da colaboração, a autora sugere que a reflexão seria melhor se realizada em colaboração, mas é preciso estar ciente das limitações deste tipo de trabalho nas escolas;
- c) e finalmente, apresenta que

[...] os resultados de pesquisas e “insights” gerados por outros pesquisadores que compartilham do mesmo objetivo podem servir como interpretações alternativas que podem iluminar nosso processo de reflexão. [...] O processo não é unidirecional no sentido em que professores deveriam aplicar o conhecimento gerado pela pesquisa, mas sim um processo dialético, no qual um informa o outro. (GIMENEZ, 1999, p.9)⁵

Quicke (1996) reconhece que teorias podem ajudar os professores a refletir mais sistematicamente e rigorosamente sobre suas práticas. Entretanto, afirma que há pelo menos três razões que explicam porque elas não podem ajudar, podendo até mesmo impor uma camisa de força no pensamento do professor: 1. teorias podem não ser relevantes; 2. elas podem se tornar reificadas e 3. teorias não são irrelevantes em termos de seus assuntos, mas em termos de teorias. Além disso, “todas as teorias e entendimentos trazidos para sustentar a prática, qualquer que seja sua fonte ou status, deveriam ser avaliados em termos de sua apropriação para a realização de objetivos comuns da formação de professores, isto é, a realização da autonomia e da produção da democracia” (QUICKE, 1996, p. 21)

A questão teoria e prática precisa ser abordada levando-se em conta que nos períodos iniciais de observação e prática de sala de aula, os alunos-professores⁶ têm dificuldade com os processos que envolvem a sala de aula (COPELAND, 1981; CALDERHEAD, 1984, 1988) e conseqüentemente, de analisar e auto-avaliar suas próprias aulas.

Essas dificuldades reforçam a necessidade de cursos de treinamento de professores proporcionarem tarefas de natureza e nível onde os alunos-professores sejam capazes de realizá-las, bem como de aprender a partir delas. Isto enfatiza a importância de uma organização cuidadosa dos cursos de treinamento de professores, e também indica a necessidade de pesquisas sobre a influência de práticas alternativas de formação de professores na “aprendizagem profissional” do aluno-professor. (CALDERHEAD, 1989, p.49)⁷

O que foi visto até agora, corrobora o ensino reflexivo e algumas tendências da prática de formação de professores de segunda língua, tais como:

⁵ “[...] results from research carried out elsewhere and insights generated by other researchers who share the same goal can serve as alternative interpretations that may illuminate our process of reflection. [...] The process is not unidirectional in the sense that teachers should apply knowledge generated by research, but rather a dialectical one, in which one can inform the other.”

⁶ O termo aluno-professor refere-se ao aluno engajado num curso que tem como objetivo a preparação formal para o mercado de trabalho. Ele constitui uma única tradução para os termos *student teacher* (CALDERHEAD, 1989; RICHARDS, 1998) e *teacher-learner* (FREEMAN; JOHNSON, 1998; dentre outros).

⁷ “These difficulties highlight the need for teacher training courses to provide tasks of a nature and level where student teachers are both able to perform the given tasks and able to learn from them. This emphasises the importance of careful structuring of teacher training courses, and also indicates the need for research on the influence of alternative teacher education practices on student teachers’ professional learning.”

- um movimento longe de uma perspectiva de ‘treinamento’ e próximo de uma perspectiva de ‘educação’ e o reconhecimento de que o ensino eficaz envolve processos cognitivos de nível superior, que não podem ser ensinados diretamente;
- a necessidade de professores e alunos-professores adotarem uma orientação de pesquisa para suas próprias salas de aula e para o seu próprio ensino;
- menos ênfase em prescrições e diretrizes descendentes e mais ênfase em uma abordagem de ensino voltada para a descoberta e com base em questionamentos;
- enfoque na implantação de experiências que exijam que o aluno-professor gere teorias e hipóteses e reflita criticamente sobre o ensino;
- menos dependência da lingüística e de teorias da linguagem como disciplinas primárias para a educação de professores de segunda língua e mais uma tentativa de integrar abordagens de base educacional;
- uso de procedimentos que envolvam os professores na coleta e análise de dados sobre ensino. (RICHARDS, 1998, p.29)⁸

Programas de formação de professores de segunda língua/língua estrangeira

Entender melhor os processos que governam o ensino/aprendizagem de uma segunda língua, na perspectiva do professor, tem fornecido subsídios para os programas de formação de professores. Estes estudos têm se concentrado: 1. na descrição do que pensam os professores ao tomarem suas decisões (NUNAN, 1992; JOHNSON, 1994) e 2. no levantamento de crenças e teorias pessoais (DINGWALL, 1985; ZUBER-SKERRITT, 1989; BREEN, 1990; BURNS, 1991; RICHARDS *et al.*, 1991). A maioria destes estudos reforçam a noção da importância de crenças e teorias pessoais como justificativa para a ação do professor, isto é, seu processo de planejamento e tomada de decisões em sala de aula. Portanto, justifica-se a proposta de:

[...] Realizar um levantamento de crenças educacionais de futuros professores referentes ao processo de ensino/aprendizagem de LE, à língua alvo, ao currículo, programa de ensino, para que os professores e futuros professores possam refletir sobre elas, debatê-las, trocar idéias, experiências, e com isso, buscar a realização de uma formação mais adequada e a conseqüente otimização de algumas crenças. (ANDRÉ, 1999, p.235)

Revisando trabalhos na área da educação, de modo geral, os educadores de professores têm reconhecido que os professores não são recipientes vazios esperando para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas; eles são indivíduos que entram nos programas de formação de professores com experiências prévias, valores pessoais e crenças que agem como filtro interpretativo de conhecimentos teóricos (WOODS *apud* RICHARDS, 1998; ALMARZA, 1996), e que estes são

⁸ “– a movement away from a ‘training’ perspective to an ‘education’ perspective, and recognition that effective teaching involves higher-level cognitive processes, which cannot be taught directly;
 – the need for teachers and student teachers to adopt a research orientation to their own classrooms and their own teaching
 – less emphasis on prescriptions and top-down directives and more emphasis on an inquiry-based and discovery-oriented approach to learning (bottom-up);
 – a focus on devising experiences that require the student teacher to generate theories and hypotheses and to reflect critically on teaching;
 – less dependence on linguistics and language theory as a source discipline for second language teacher education and more of an attempt to integrate sound, educationally based approaches;
 – use of procedures that involve teachers in gathering and analyzing data about teaching.”

instrumentais em moldar como o professor interpreta o que acontece na sala de aula (FREEMAN; JOHNSON, 1998; CALDERHEAD, 1989). Estas crenças podem ter origem nas experiências dos alunos-professores enquanto estudantes (LACEY, 1977; ZEICHNER *et al.*, 1987) ou de outras experiências de vida que influenciaram como eles pensam sobre o ensino (CLANDININ, 1986; BUTT *et al.*, 1986; KNOWLES, 1987).

É fundamental que se tenha consciência da importância dessas crenças ao propor atividades que abram espaço para a formação do professor reflexivo, pois ignorar esta realidade seria, utilizando as palavras de Smyth *apud* Freeman e Johnson (1998), criar um corpo descontextualizado e abstrato de conhecimento que nega as complexidades da interação humana e reduz o ensino a um conjunto quantificável de comportamentos.

Bases de conhecimento necessárias ao professor

Definir as bases de conhecimento necessárias ao professor de línguas tem sido tarefa difícil para os especialistas da área, visto que há várias concepções de ensino na educação, isto é, o professor tem sido comparado com cientistas, gerentes, trabalhadores e artistas. Segundo Richards (1998), cada uma dessas concepções apresenta entendimentos diferentes acerca do conhecimento que o professor deve ter. Portanto, é a concepção de ensino que justifica os conhecimentos priorizados nos programas de formação de professores de LE.

Nos programas de formação de professores que têm se concentrado no modelo profissional reflexivo, há uma tendência em aceitar que o centro da base de conhecimento tenha como foco o ensino por si mesmo – quem o faz, onde ele é feito (RICHARDS, 1998; FREEMAN; JOHNSON, 1998).

Freeman e Johnson (1998) afirmam que o questionamento “Quem ensina o que, a quem, onde?” propõe questões mais abrangentes que a base do conhecimento necessita: 1. a natureza do aluno-professor; 2. a natureza das escolas e do ensino; 3. a natureza do ensino de línguas. Esses três domínios são chamados respectivamente pelos autores, de aluno-professor, contexto social e processo pedagógico.

Ainda salientam que a pesquisa na área de formação de professores precisa ser estruturada dentro desta relação sistemática de três partes e sugerem alguns questionamentos que ajudam a elaborar cada um dos três domínios: “Como o domínio é definido? Quais elementos o compõem e quais são seus parâmetros? O que se conhece/sabe sobre o domínio em si e em relação aos outros dois? Como eles estão sistematicamente interligados? Como os domínios, separadamente e como um sistema, criam o ambiente sociocultural no qual as pessoas aprendem a ensinar e no qual elas realizam seu trabalho como professores?” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p.406-407).

A teoria assume um papel restrito dentro do modelo de Freeman e Johnson:

Embora seja claramente essencial que os alunos-professores conheçam e entendam, de certa forma, como os indivíduos aprendem línguas dentro e fora da sala de aula, também é importante reconhecer o lugar relativo deste conhecimento frente ao ensino bem-sucedido [...] Uma vez que o conhecimento de pesquisa por si só não se articula com facilidade e lógica na prática de sala de aula, muito do conhecimento atual sobre Aquisição de Segunda Língua pode ser de uso e aplicabilidade limitados para os professores. (1998, p.411)⁹

Putnam e Borko (2000) alertam que a batalha dos educadores de professores em definir o que os professores deveriam saber e em criar ambientes que sustentem uma aprendizagem significativa para o professor, tem resultado em contínuas tentativas de ensinar aos futuros professores, princípios importantes

de aprendizagem, de ensino e de currículo, de forma que estes princípios se conectem ao trabalho desses professores na sala de aula, além de servirem como base de qualidade para o seu trabalho.

Os autores ainda afirmam que as novas idéias sobre a natureza do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem¹⁰, que trazem como temas centrais a cognição: 1. situada em contextos físico e social; 2. social em natureza e 3. distribuída através do indivíduo, de outras pessoas e de instrumentos, podem fornecer ferramentas conceituais importantes para explorar as relações complexas entre conhecimento e contexto, e entre pesquisador e pesquisa, bem como levar em conta essas relações à medida que os programas para facilitar a aprendizagem do professor, são planejados, realizados e estudados.

Além disso, a perspectiva situacional sobre a cognição não é um argumento contra a transferência do conhecimento teórico para a prática, mas uma tentativa de reformular a relação entre o que as pessoas sabem e os contextos nos quais elas sabem – entre o conhecedor e o conhecido (GREENO, 1997). A área da educação, assim como outros campos do conhecimento, lida com a imprevisibilidade inata da ação e dos valores humanos, reconhecendo, portanto, que muito do conhecimento do professor está situado dentro de contextos de sala de aula e de ensino.

Ashworth (1985) e Holliday (1994) enfatizam que as metodologias de ensino que não correspondem às questões contextuais provavelmente serão irrelevantes e ineficazes, e que os programas de formação de professores de LE precisam equipar os alunos-professores para que eles identifiquem e compreendam fatores relevantes do contexto em suas próprias situações de ensino. Desenvolver estratégias para a compreensão da importância desses fatores no ensino de línguas é crucial à organização deste tipo de programa. Quanto ao conhecimento formal do professor reflexivo, Quicke (1996) esclarece:

[...] a principal diferença entre o pesquisador positivista e o profissional reflexivo não estaria no seu uso de estratégias, mas sim na sua perspectiva sobre o conhecimento formal. Para o positivista, o conhecimento formal é imperativo, absoluto e inquestionável; para o profissional reflexivo é um recurso cuja utilidade dependerá de sua ligação com as suposições de senso comum sobre a ação com autonomia. (p. 11)¹¹

Considerações Finais

Por um longo período na história do ensino de línguas, acreditou-se que o professor deveria ser observado em sala de aula e após inúmeras observações, seus comportamentos pudessem ser generalizados para que direcionassem a formação de futuros professores. No entanto, constatou-se que a prática pedagógica do professor não envolvia apenas o comportamento visível aos olhos de observadores externos.

Buscando respaldo em estudos da área da educação, passou-se, então, a valorizar as experiências prévias dos professores e a reconhecer que suas ações eram guiadas por um conjunto individual de valores, crenças e princípios que não podia ser captado apenas através da observação do comportamento. Assim, é possível constatar um redirecionamento nos programas de formação de professores e, conseqüentemente, acerca do entendimento do que o professor tem que conhecer.

⁹ “Although it is clearly critical for teacher-learners to know and understand something of how individuals learn languages both inside and outside the classroom, it is also important recognize the relative place of this knowledge vis-à-vis successful teaching. [...] Because the research knowledge per se does not articulate easily and cogently into classroom practice, much current knowledge in SLA may be of limited and applicability to practicing teachers.”

¹⁰ Estas novas idéias estão se tornando conhecidas como perspectiva situacional (GREENO, 1997; GREENO *et al.*, 1996).

¹¹ “... the main difference between the positivist expert and the reflective practitioner would not lie in their use of strategies so much as in their perspective on formal knowledge. For the positivist, formal knowledge is imperial, absolute and ungainsayable; for the reflective practitioner is a resource the usefulness of which will depend on its connectedness to the common-sense assumptions underpinning autonomy-enhancing action.”

Por reconhecer a necessidade de se considerar o que e como pensa o professor sobre o ensino e suas relações teórico-práticas, há programas de formação de professores de língua estrangeira no Brasil, principalmente de língua inglesa, que já vêm procurando incorporar o modelo reflexivo e encorajando pesquisas sobre essa experiência. Nesse sentido, as pesquisas refletem os interesses desse modelo, em projetos que procuram de um lado, verificar como os conhecimentos dos alunos-professores interagem com os conceitos teóricos numa abordagem reflexiva, e de outro lado, os que propõem programas de conteúdos específicos para suprir deficiências destacadas nessa formação (GIMENEZ, 2000).

Referências

- ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. *Sgav Conference*. Carleton University: Ottawa, 1991.
- _____. Integrating 'research' and 'pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. p.125-135.
- ALMARZA, G. Student foreign language teachers' knowledge growth. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p.50-78.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aplicação de Lingüística e ensino de línguas. *Interação*, p.21-24, ago., 1987.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1999. p.233-240.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, v. 17, p.63-67, 1963.
- ASHWORTH, M. *Beyond methodology*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- ASSIS-PETERSON, A. M. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 4, p.43-50, 1999.
- BREEN, M. Understanding the foreign language teacher. In: PHILLIPSON, R. et al. (ed.). *Foreign language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p.213-233.
- BULLOUGH, R. *First-year teacher: a case study*. New York: Teachers College Press, 1989.
- BURNS, A. *Teacher beliefs: the link with classroom practice and professional development*. Sydney, 1991. (Mimeo).
- BUTT, R. et al. Individual and collective interpretations of teacher biographies. In: *ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 1986, San Francisco.
- CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational, 1987.
- _____. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v.5, n.1, p.43-51, 1989.
- CARLGREN, I. Professionalism and teachers as designers. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.;

- VAAGE, S. (Org.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p.20-32.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CLANDININ, D. J. *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press, 1986.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- DINGWALL, S. *The teacher variable in English language teaching*, 1985. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1985.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.59-73.
- FREEMAN, D. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, n.7, p.439-454, 1991.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v.32, n.3, 1998.
- GAIES, S. The investigation of language classroom processes. *Tesol Quarterly*, v.17, n.2, p.205-217, 1983.
- GETZELS, J. W.; JACKSON, P. W. The teachers' personality and characteristics. In: GAGE, N. L. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.2, n.2, p.129-143, 1999.
- _____. Modelos de formação profissional na área de línguas estrangeiras. In: JORNADAS DE ESTUDIOS HISPÁNICOS, 2., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Ed. UEL, 2000. p.199-206.
- GREENO, J. G. On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, v.26, n.1, p.5-17, 1997.
- GREENO, J. G.; COLLINS, A. M.; RESNICK, L. B. Cognition and learning. In: BERLINER, D.; CALFEE, R. (Ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p.15-46.
- GROSSMAN, P. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.
- HABERMAS, J. *Theory and practice*. London: Heinemann, 1974.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- JOHNSON, K. E. Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *Tesol Quarterly*, v.26, p.507-535, 1992.
- _____. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service ESL teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.10, p.439-452, 1994.
- KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A.

(Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.25-36.

KLEINSASSER, R.; SAVIGNON, S. Linguistics, language pedagogy, and teachers' technical cultures. In: ALATIS, J. E. (Ed.). *The state of the art*. Washington: Georgetown University Press, 1992. p.289-301.

KNOWLES, J. G. What student teachers' biographies tell us: implications for preservice teacher education. In: JOINT CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND ASSOCIATIONS FOR RESEARCH IN EDUCATION, 1987, New Zealand.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v.26, n.1, p. 27-48, 1994.

LACEY, C. *The socialisation of teachers*. London: Methuen, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. *Foreign language teaching methodology and Language teacher education*. Amsterdam: Plenary Address at AILA, 1993.

LAURSEN, P. F. Professionalism and the reflective approach to teaching. In: KOMPFF, M.; BOND, W. R. et al. *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: The Falmer Press, 1996. 234 p.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n.4, p.13-24, 1999.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p.211-231.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOWYCK, J. Teacher thinking studies: bridges between description, prescription and application. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO (Org.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990. p.85-103.

LUCAS, P. Coming to terms with reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.2, n.1, p.23-40, 1996.

MALÁTER, L. S. *Teachers' beliefs on foreign language acquisition: a case study on classroom behavior*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MAY, W. T.; ZIMPHER, N. L. Perceptions of preservice field supervision: a call for theoretical recognition. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1985, Chicago.

MITCHELL, R. Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*, v.18, n.4, p.330-347, 1985.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. London: Heinemann, 1993. p.39-50.

_____. The teacher as decision-maker. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA S. (Ed.). *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 1992. p.135-165.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*, v.23, n.4, p. 589-618, Dec. 1989.

- PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, v.24, n.2, p.161-176, 1990.
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, v.29, n.1, p.4-15, Jan./Feb., 2000.
- QUICKE, J. The reflective practitioner and teacher education: an answer to critics. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.2, n.1, p.11-22, 1996.
- REYNALDI, M. A. C. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. C. et al. *The culture of the English language teacher: a Hong Kong example*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1991. Mimeo.
- RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: approach, design and procedure. *Tesol Quarterly*, v.16, n.2, 1982.
- ROSENHOLTZ, S. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman, 1989.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- _____. *Educating the reflective practitioner*. Jossey: Bass Publishers, 1987.
- SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p.3-36.
- TABACHNICK, R.; ZEICHNER, K. (Ed.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1991.
- TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1996. Tese (Doutorado) – University of Toronto, Toronto, 1996.
- VAN LIER, L. Classroom research in second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.10, p.173-186, 1989.
- ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, p.3-9, 1983.
- _____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Org.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p.9-27.
- ZEICHNER, K. M.; TABACHNICK, B. R.; DENSMORE, K. Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 1987. p.21-59.
- ZUBER-SKERRITT, O. Case study: personal constructs of second language teaching. *Education and Training Technology International*, v.26, n.1, p.60-67, 1989.

Foreign language teaching: focus on teacher

Abstract

This paper aims at reviewing the researches on foreign language teaching in order to find out the way teachers have been considered in the teaching process. Firstly, researches on teachers' behavior showed the absence of indications that a particular method was used. Secondly, a brief review on paradigms of teacher education is presented in order to justify the focus on reflective practitioner. Finally, based on studies carried out in education field, the Knowledge-Base of language teacher education is suggested.

Key words: foreign language teaching, teacher education, reflective practitioner.

FURTOSO, V. B.. Foreign language teaching: focus on teacher. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun. 2001.