
FORMANDO PROFESSORES: UMA HEURÍSTICA REFLEXIVA

TÂNIA GASTÃO SALIÉS*

RESUMO

O presente estudo reflete criticamente sobre a formação do professor de língua estrangeira (LE) à luz da condição pós-método, com o intuito de contribuir para a ação de programas de formação. Dentre outras questões, ilumina a importância de o professor em formação construir percepção sobre o contexto e de si próprio como agente da própria formação. Para tal, primeiro trata de aspectos filosóficos presentes no contradiscurso da condição pós-método; em seguida, destaca a importância da conscientização sobre o papel do contexto no ensino-aprendizagem de línguas e finalmente apresenta uma heurística reflexiva com potencial de guiar as ações dos cursos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Condição pós-método, formação de professores, ensino-aprendizagem de LE, heurística reflexiva.

INTRODUÇÃO

Desde que o mundo é mundo, professores de línguas estrangeiras buscam a panceia do método perfeito, capaz de “resolver” toda a complexidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, vários contradiscursos vêm desconstruindo essa noção, seja propondo um ensino baseado em princípios (BROWN, 2002), em uma abordagem eclética constituída por contribuições de vários métodos conforme as exigências do contexto (RICHARDS & RENANDIA, 2002), em uma pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) ou em competências (comunicativa, linguística e cultural), como defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, de modo a inserir o ensino de línguas estrangeiras no conjunto maior de

* PhD em Letras pela Oklahoma State University. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Estudos da Linguagem.
E-mail: tanciasalies@gmail.com

conhecimento que aproxime os aprendizes de outras culturas, integre-o no mundo globalizado e dialogue com as outras disciplinas.

Todos esses contradiscursos associam a formação do professor de LE ao desenvolvimento de competência em lidar com a realidade dos aprendizes e o desenvolvimento de múltiplos letramentos (MACLELLAN, 2008; BROOKS & NORMORE, 2010) que atendam não apenas às necessidades locais do contexto de aprendizagem, mas também às do contexto maior da vida no mundo contemporâneo. Em outras palavras, posicionam o *contexto* como mola mestre das decisões pedagógicas, e o professor de línguas estrangeiras como aquele que media a formação de aprendizes “críticos, autônomos, solidários [...] e capazes de entender a realidade na qual se inserem e sobre a qual são empoderados a agir por meio da ação pedagógica” (DUARTE, 2007, p. 174). Isso envolve não apenas uma mediação para que os aprendizes *aprendam a aprender*, mas também para que *aprendam a fazer, a conviver e a ser* (os quatro pilares da educação, conforme divulgado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors).

Trata-se de uma missão hercúlea, que vai muito além de desenvolver consciência metalinguística, compreensão leitora ou competência comunicativa na língua alvo. Como então preparar professores para enfrentar tal desafio? Que variáveis estão em jogo? Como é possível dar conta da tarefa? Neste artigo, pretendo refletir criticamente sobre essas questões e apresentar uma heurística reflexiva que possa contribuir para a ação de programas de formação de professores. Para tal, primeiro abordo a condição pós-método e como ela emoldura a ação pedagógica e, por consequência, a formação do professor na contemporaneidade; em seguida, discuto a importância de os programas de formação iluminarem o papel do contexto na ação pedagógica; finalmente, apresento a heurística reflexiva que pode servir como um conjunto de parâmetros que guiem o fazer dos cursos de licenciatura na área de línguas estrangeiras.

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A “condição pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2006) cristalizou a tão necessária *relação entre teoria e prática* no ensino-aprendizagem de

LE. Até então, como nos coloca Kumaravadivelu, o professor precisava lidar com dois mundos pedagógicos: um imposto a ele pela teoria em ensino e aprendizagem de línguas que ditava como e o que ensinar, a despeito das forças do contexto, e outro improvisado por ele para fazer face aos inesperados acontecimentos e às necessidades da sala de aula a partir de seu próprio entendimento do contexto e de como se aprende e ensina línguas. Na condição pós-método, os participantes discursivos da cena pedagógica – aprendizes, livro-texto, materiais pedagógicos, professor, infraestrutura da escola e outros participantes do contexto – delimitam, interacionalmente, o conhecimento que irão coconstruir. Com isso, o conforto de poder antecipar os rumos de uma aula com base na sua preparação exaustiva deixa de fazer parte da vida do professor. A sala de aula ganha uma vida própria cujos rumos são determinados pelo processo dialógico construído na interação pelos participantes da cena pedagógica.

Isso implica, como ressaltam Kumaravadivelu (2006) e Larsen-Freeman (2000), criar condições nos cursos de formação docente para que os futuros professores desenvolvam a autoridade e autonomia necessárias para dar forma às suas próprias experiências pedagógicas e também transformá-las motivados pela reflexão crítica. A autoridade a que os autores se referem advém do conhecimento técnico: competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; BACHMAN, 1991) na língua alvo, conhecimento de teoria de ensino-aprendizagem da língua estrangeira (ELLIS, 1995) e a capacidade de combinar tudo isso em práticas pedagógicas que podem até não investir no aspecto afetivo do público alvo, mas que geram nos alunos o desejo de aprender a língua estudada e participar das aulas. Essa autoridade tem sido e precisa continuar sendo um dos objetivos dos cursos de formação.

No entanto, ela só agrega valor quando aliada à autonomia ou capacidade de o professor decidir o que é plausível (PRABHU, 1990) diante dos elementos do contexto. Isso inclui descobrir e confrontar adequadamente aquilo que se fizer imprescindível para transformar empecilhos em oportunidades de aprendizagem e ter disponibilidade para continuar aprendendo a fazer isso em colaboração com colegas, alunos e instituições. Negociar com essas instâncias é um processo eminentemente social. Vivenciá-lo é parte necessária da formação de

futuros professores e, nesse âmbito, julgo ainda haver espaço para mudanças nos cursos de formação. Somente uma formação reflexiva que deixe transparecer a relação íntima entre a autonomia-autoridade do professor e a autonomia do aprendiz pode criar condições propícias para a referida vivência.

Nas universidades brasileiras, como discute Pereira (1999, p. 112-113), o modelo da racionalidade técnica continua a se sobrepor a um modelo de formação centrado na prática e na reflexão. De modo geral, só no final do curso os licenciandos vivenciam o fazer pedagógico nos estágios supervisionados ou prática de ensino, e mesmo quando desde o início da licenciatura já o experenciam, há pouca integração crítica com a teoria e quase nenhuma formação reflexiva. É o ensino e a aplicação do conteúdo específico que ainda predominam, resultando uma grade curricular surrealista, que força os licenciandos a cursar dez, treze disciplinas por semestre para conseguir cumprir todas as exigências curriculares em um tempo mínimo que varia de quatro anos e meio a cinco anos na melhor das hipóteses. Aqui cabe destacar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – número 776/97 – sobre o propósito da nova LDB de permitir inovações e aumentar a flexibilidade dos currículos dos cursos do Ensino Superior: “toda a tradição que burocratiza os cursos [...] se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada”. Não me parece que esse intuito esteja sendo materializado.

Apesar de a nova Lei de Diretrizes e Bases pretender romper com uma formação centrada eminentemente na *autoridade* do professor e ter levado à incorporação de disciplinas e atividades voltadas para o pedagógico nas licenciaturas (eg. linguística aplicada ao ensino de LE; discurso pedagógico; planejamento de materiais etc.), o que se vê na realidade é que os programas de formação apenas incluíram tais disciplinas ao lado das que privilegiam o conhecimento específico ou o conteúdo, que ainda predominam no currículo. Infelizmente, a formação reflexiva mediada pela prática continua negligenciada. Ambas deveriam acontecer desde os primeiros anos da licenciatura, de forma articulada e em interação com a formação teórica, sem que houvesse domínio de uma sobre a outra. Só assim os cursos de licenciatura

estariam alinhados com a moldura da condição pós-método e a filosofia da contemporaneidade, articulando autoridade e autonomia.

Assim, as licenciaturas em línguas estrangeiras agregariam valor se, desde os primeiros anos, proporcionassem vivência pedagógica e formação reflexiva, de modo que o professor em formação pudesse questionar e reinterpretar de forma flexível e crítica o seu exercício da autoridade, aprendendo a ensinar ao interagir com alunos, colegas, currículos e instituições, ao mesmo tempo em que buscasse agir informado pela teoria e/ou pesquisa na área e ensinar o aluno a aprender. Para tal, os professores-pesquisadores dos cursos de licenciatura, os responsáveis pela formação dos futuros professores, também precisam assumir postura reflexiva, pensando criticamente sobre a sua própria ação docente na formação de professores e sobre sua ação como produtores do conhecimento (PEREIRA, 1999) que informa a ação pedagógica.

Na prática, todos nós, que participamos da formação do professor de LE, em cursos de Letras, deveríamos nos perguntar “Como podemos contribuir para a formação de nossos alunos-professores a partir da nossa própria prática e do conhecimento que geramos na pesquisa? Como a construção de conhecimento em cada disciplina que ministramos, no curso de Letras, pode contribuir para a ação pedagógica no ensino-aprendizagem de LE?”

Concordo com Murray (2009), Martins (2007), Pereira (1999) e Moita Lopes (1996) quando advogam por uma igual valorização do conhecimento técnico e da prática reflexiva orientada para a autonomia do professor em formação. Isso vale tanto para os alunos-professores quanto para os professores-pesquisadores em cursos de licenciatura. A partir da reflexão sobre a própria prática, é possível desenvolver sensibilidade e aprender a perceber os aprendizes como seres sociais, intelectuais e afetivos, suas reações às atividades pedagógicas, e a necessidade de se adaptar rapidamente às contingências que surgem em decorrência dos fatores contextuais da cena pedagógica, de forma criativa e flexível. É no fazer pedagógico, em interação com os aprendizes que o professor desvela novas formas de pensar, de entender e agir na sala de aula (MARTINS, 2007), pois “a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e [...] estes, por sua vez, ganham

novos significados quando diante da realidade escolar” (PEREIRA, 1999, p. 114).

Embora tanto a autoridade quanto a autonomia possam ser conquistadas pelo conhecimento técnico e pedagógico e por práticas reflexivas ao longo da formação, a autoridade também advém de fontes subjetivas, menos tangíveis, como o empenho, a vontade de acertar e o amor do professor pelo que faz. O que nos garante autoridade é “quem nós somos”, diz uma professora que prefere permanecer anônima. *Expertise* na língua alvo e competência prática no ensino da LE podem garantir autonomia na escolha de materiais, procedimentos, métodos de avaliação e na implementação de um projeto pedagógico de ensino-aprendizagem da língua alvo. Mas, com certeza, “é quem nós somos que gera efeitos, não o que nós tentamos ensinar”. Apesar de a afirmação da professora parecer exagerada, leva-nos a questionar como os cursos de formação poderiam abrir espaço para o autoconhecimento. Talvez, se introduzissem a prática de alimentar a produção de narrativas que respondam à pergunta “Quem sou eu hoje?” nas dimensões social, afetiva e cognitiva, pelos professores em formação, também pudessem agregar valor nesse sentido. Cursos de linguagem e ensino e linguística aplicada ao ensino de línguas, na grade curricular das licenciaturas em Letras, prestam-se a esse fim, como atesta minha própria experiência.

CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONTEXTO

Ouso propor que, à luz da condição pós-método, poderíamos resumir a discussão anterior a exercícios de conscientização sobre o *contexto de ensino-aprendizagem*. Em outras palavras, para que os cursos de licenciatura invistam na autoridade e autonomia dos professores em formação, seu objetivo primário deveria ser o desenvolvimento de *conscientização sobre o papel do contexto no processo de ensino-aprendizagem de línguas*. Isso implica problematizar os elementos constituidores do contexto – participantes, normas discursivas, relações de poder, ideologias, propósitos e intenções comunicativas, crenças, currículo, livro-texto, materiais, conteúdo, usos da linguagem, enfim, todos os participantes do discurso pedagógico e do discurso da escola – e a relação entre papéis discursivos, tipo de aprendiz e práticas

pedagógicas. A ideia é permitir que os professores em formação tenham oportunidade de aprender a (1) avaliar e reconhecer os interesses e as necessidades de um dado público alvo; (2) perceber e admitir qualidades e limitações próprias do currículo e da escola e como elas interferem nos propósitos comunicativos e interesses do público alvo no que diz respeito a letrá-los de forma global (BROOKS & NORMORE, 2010).

Desde a virada discursiva, o papel do contexto vem sendo continuamente iluminado. No âmbito da formação de professores, Pennycook (1989) já nos conclamava a validar o conhecimento específico sobre a linguagem e o ensino de línguas (p. 613) exigido por um dado contexto; Kumaravadivelu (2001) afirmava que toda pedagogia é local, e Coleman (1996, p. 11) que “ignorar necessidades locais é ignorar experiências vividas”.¹ No entanto, o olhar tecnicista parece ainda dominar os cursos de licenciatura e povoar a mente e as atitudes dos professores em formação com métodos e abordagens que prescrevem em vez de instigarem o desenvolvimento da subjetividade e do posicionamento crítico sobre métodos-abordagens e suas relações com contextos específicos e teorias de linguagem.

Ao mesmo tempo em que empoderamos o *contexto*, afastamo-nos de “soluções” padronizadas na formação do professor e aproximamo-nos da necessidade de prepará-lo para elaborar materiais alinhados com as necessidades específicas do público-alvo ou o olhar do “outro”. Isso resvala na disponibilidade de tempo e recursos para fazê-lo em razão das exigências curriculares, da quantidade de alunos das turmas e da crença, ainda nutrida por muitos responsáveis pela formação docente, de que devem simplesmente preparar o futuro professor para implementar procedimentos já desenvolvidos por teóricos (KUMARAVADIVELU, 2006). Minha posição é justamente a contrária. Quanto mais o professor em formação tem oportunidades de pensar e elaborar práticas pedagógicas de forma criativa, a partir da sensibilização a contextos específicos, maiores serão as oportunidades para agir e refletir sobre o fazer pedagógico, de forma crítica, e maior poderá ser a sua capacitação para letrar de forma global. Tanto autonomia quanto autoridade emergem naturalmente desse exercício.

HEURÍSTICA REFLEXIVA

A exemplo de Murray (2009) e Pereira (1999), entendo a formação do professor como um processo complexo, continuado, que não se presta a “soluções” ou receitas mágicas. Cada contexto exige uma resposta. No entanto, encorajar experiências que oportunizem o desenvolvimento de autonomia e autoridade nos parece ser a lógica que emerge da condição pós-método e que pode orientar a ação dos cursos de licenciatura. De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 552), “a formação do professor deve portanto ser entendida não como uma experiência e interpretação de práticas pedagógicas predeterminadas e preestabelecidas, mas sim como uma entidade dialogicamente construída, de forma contínua e envolvendo dois ou mais interlocutores críticos e reflexivos”.² Em outras palavras, o autor entende a formação de professores como um processo de socialização do qual participam futuros professores, os professores das disciplinas do programa de licenciatura, outros colegas igualmente em formação, instituições e alunos em contextos de prática de ensino, em contínua interação.

Ao docente em formação é permitido expressar pensamentos, experiências, crenças e conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de línguas; relacionar esse conhecimento particular com o conhecimento técnico em construção no curso de formação. Aos professores que formam os futuros docentes cabe criar condições de socialização no uso do discurso pedagógico e no exercício de habilidades analíticas que os ajudem a compreender a natureza da interação na sala de aula de línguas e do processo de aprendizagem de uma LE. Ao longo da trajetória, ao professor em formação também é dada a oportunidade de se desenvolver como ser social, emocional, cognitivo e crítico. Como qualquer organismo vivo, o processo pode ou não “gerar frutos, mas plantar a semente é a única forma de garantirmos que eles possam um dia germinar”.

Diante do exposto, pode surgir a pergunta: como fazer tudo isso? Há vários caminhos possíveis. Com base em Bailey (2006) e Richards & Farrel (2005), enumero algumas ideias como estudo de casos, a análise de situações-problema e a experiência na sala de aula dos cursos de formação e em contextos reais de ensino-aprendizagem (na prática de ensino). Por exemplo, os professores em formação poderiam assumir o papel de pesquisadores e investigar *que variáveis fazem*

parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas examinando casos de aprendizes documentados na literatura e comparando com os de aprendizes com os quais pudessem trabalhar diretamente. O empacotamento de técnicas e procedimentos difundidos pelos métodos durante tantos anos e o uso irrestrito e pouco reflexivo de livros-textos parecem ter escamoteado as inúmeras variáveis que interagem com o desenvolvimento da interlíngua (SELINKER, 1972) e dado a falsa impressão de que há uma receita mágica para o ensino-aprendizagem de línguas. Infelizmente não há. Trata-se de um processo em contínua construção, do qual fazem parte variáveis sociais (fatores socioeconômicos, atitude, motivação, processos identitários e subjetivos), discursivas (*input* compreensível, andaimento, negociação de sentido, *output*), psicolinguísticas (mecanismos de atenção, memória, conhecimento procedural e declarativo, estilos cognitivos, aptidão), linguísticas (estratégias de comunicação, fórmulas, colocações lexicais, fatos específicos da língua alvo), cognitivas (fossilização, período crítico, prontidão, ensinabilidade, papel da língua-mãe), afetivas (ansiedade, motivação, tolerância à ambiguidade, filtro afetivo), instrucionais (material, técnicas e procedimentos, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conteúdo e sua relação com a realidade psicológica dos aprendizes, comunidades de prática, participação colaborativa, discursividade distribuída), isso para não se levantar mais uma vez as variáveis do contexto.

Aprender uma língua leva tempo e exige uma enorme tolerância à ambiguidade tanto por parte do professor quanto por parte do aluno (ELLIS, 1995). Se esse conhecimento nascer da análise crítica e da experientiação, haverá maior probabilidade de entrar para a teoria de ensino-aprendizagem de LE do docente em formação do que se for apenas dado, como teoria em aquisição de segunda língua; a partir da experientiação e da reflexão, o futuro professor elabora uma teoria própria, ele a articula com o conhecimento técnico, pratica o que teorizou, gera nova teoria e assim sucessivamente, exercitando a sua subjetividade no processo de aprender a ensinar uma língua estrangeira (MURRAY, 2009).

Para tal, os cursos de licenciatura precisam oportunizar o questionamento de métodos, técnicas e procedimentos, livros-textos e

materiais em ensino-aprendizagem de LE, do currículo, do discurso da escola, à luz das teorias de linguagem e dos modelos de aquisição de segunda língua (ELLIS, 1995). Problematizações dessa natureza abrem espaço para que os futuros professores possam desenvolver uma teoria de linguagem própria, alimentada pela reflexão crítica (voltada para a autonomia) e pelo conhecimento da teoria disponível (voltado para a autoridade). Algumas questões que deveriam ser tratadas de forma continuada em todas as disciplinas do currículo das licenciaturas incluem a orientação dos materiais (Conversacional? Gramatical?), o modo como abordam os aspectos linguísticos (Funcionalmente? Estruturalmente? Discursivamente? Uma combinação disso tudo?), o papel do conteúdo (É um meio para se atingir um fim? Promove a interdisciplinaridade? Dialoga com múltiplos intertextos e multimodos? Promove a interacionalidade? Está alinhado com os interesses e as necessidades do público-alvo?), o papel do material na socialização no uso da linguagem e como “eu”, professor em formação, posiciono-me em relação às problematizações.

Ao mesmo tempo, vivenciar o efeito de certas práticas pedagógicas também faz parte da sensibilização ao olhar as necessidades do “outro”. Por que então não colocar o professor em formação no papel de aprendiz? A troca de papéis permite o enquadramento e reenquadramento de uma situação de aprendizagem e a consequente ressignificação das técnicas e procedimentos: Como você se sentiu vivenciando essas práticas pedagógicas? Elas são apropriadas para você como um(a) aprendiz? O que você aprendeu com elas? Será que elas seriam apropriadas para um outro aprendiz em outro contexto? Questionamentos dessa natureza podem promover o entendimento das variáveis no ensino-aprendizagem de línguas (ELLIS, 1995) e da relação entre teoria-prática-contexto-aprendiz (LARSEN-FREEMAN, 2000). O que funciona em uma situação pode não funcionar em outra, pois cada sala de aula é um organismo vivo (NUNAN, 1991), com personalidade própria. Somente o professor é capaz de conhecer suas características e demandas (BROWN, 2002).

Podem ainda contribuir para a formação de futuros professores o estudo de casos de alunos que aprenderam a LE por meios não sancionados pela academia na atualidade. Há casos de alunos que aprenderam por meio da tradução, por meio do método audiolingual, do estudo intensivo da gramática e de outros métodos já em desuso.

Como explicar esses casos? O que levou esses alunos a serem bem-sucedidos foram características individuais, características do professor ou de aspectos do contexto? O estudo de casos não só traz à baila variáveis do processo de ensino-aprendizagem de línguas como pode conduzir à conscientização de que professores e alunos, no processo da convivência, são capazes de construir conhecimento apesar do método (KUMARAVADIVELU, 2006). No início do século, só se ensinavam línguas estrangeiras por meio da tradução. Nem por isso deixou-se de aprendê-las; muitos estudantes se tornaram proficientes apesar da tradução ou da repetição. Qual é o segredo então?

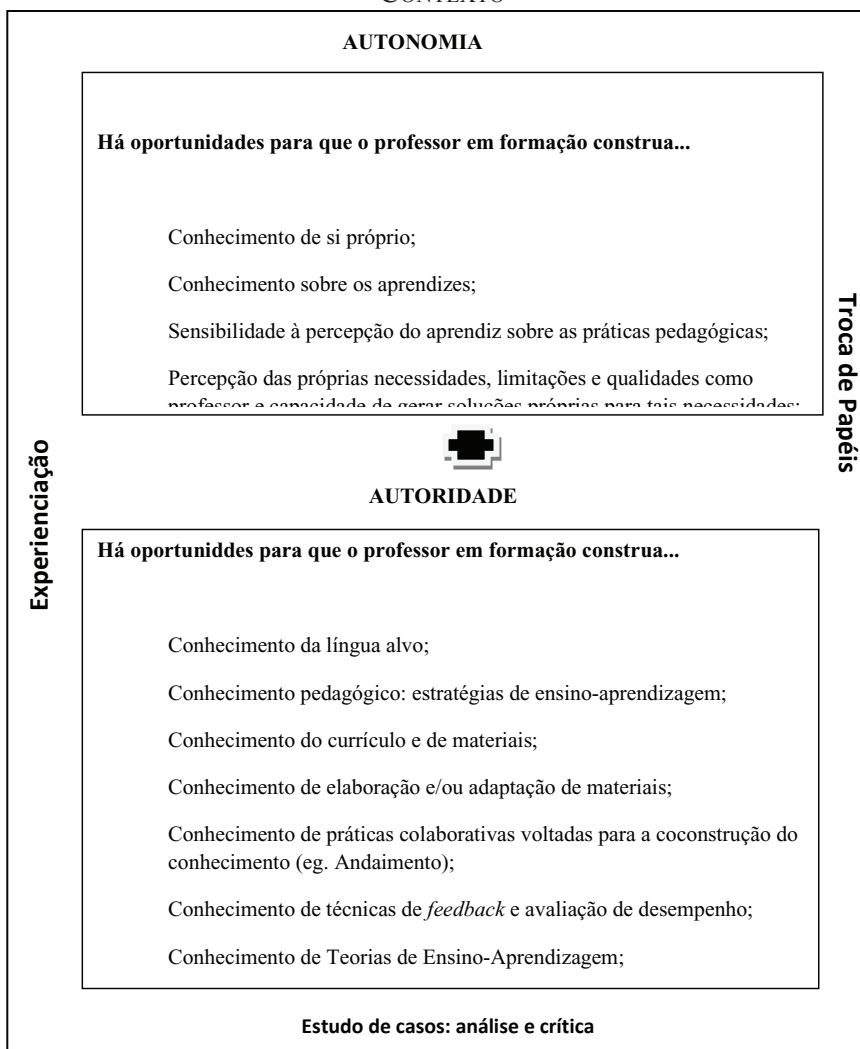
Ao mesmo tempo, por que há alunos que não aprendem apesar da mediação de práticas colaborativas, andamento, discursividade distribuída na sala de aula de LE conforme a orientação das teorias sociointeracionais? Por que alunos avançados continuam escrevendo orações que deveriam ter sujeito, sem sujeito; eliminando artigos; errando preposições; esquecendo da concordância da terceira pessoa do singular no caso do ensino-aprendizagem de língua inglesa? A busca por respostas a essas indagações, inspiradas pelos casos, pode mobilizar o interesse por respostas e provocar a reconfiguração da teoria de ensino-aprendizagem de línguas dos professores em formação. Casos semelhantes constituem fontes inestimáveis de reflexão sobre a complexidade do processo de aquisição de uma segunda língua. Como em todo sistema complexo, nada se dá linearmente como nos faz crer os livros-textos para ensino de línguas estrangeiras. Um sistema fechado, com início, meio e fim, não considera a complexa rede de variáveis que entram em sinergia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Um modo de desconstruir a crença de que ela possa acontecer desse modo é instituir a análise e crítica de casos e a vivência profissional desde os primeiros anos da licenciatura.

A heurística reflexiva diagramada no Quadro 1 reflete o raciocínio aqui desenvolvido. Se exercitada conjuntamente com a construção dialógica do conhecimento e da prática oferece potencial para articular autoridade e autonomia na formação de professores.

IMPLICAÇÕES

Heurísticas como a sugerida no Quadro 1 dão ao licenciando a oportunidade de se tornar um pensador em busca contínua de conhecimento sobre si próprio, sobre o outro, sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE e a vida na sala de aula. Ou seja, abrem espaço para que o licenciando assuma postura autodiretiva na sua formação profissional.

CONTEXTO



ABSTRACT

This study critically reflects on the formation of foreign language teachers in the light of the post-method condition. It also aims at contributing ideas to teacher education programs. It highlights the importance for the pre-service teachers to construct a perception about the context and the self as an agent of their own formation. To do this, the article addresses philosophical aspects of the post-method condition and then advances a reflexive heuristics that may guide actions of teacher education programs.

KEY WORDS: Post-method condition, teacher education, FL teaching and learning, reflexive heuristics.

NOTAS

- 1 Tradução de minha responsabilidade; no original: *To ignore local exigencies is to ignore lived experiences* (COLEMAN, 1996, p. 11).
- 2 Tradução de minha responsabilidade; no original: *Teacher education must therefore be conceived of not as the experience and interpretation of a predetermined, prescribed pedagogic practice, but rather as an ongoing dialogically constructed entity involving two or more critically reflective interlocutors* (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552).

REFERENCES

- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BAILEY, K. M. *Language teacher supervision: a case-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- BROOKS, J. S. & NORMORE, A. H. Educational leadership and globalization: Toward a glocal perspective. *Educational Policy*, v. 24, n. 1, p. 52-82, 2010.
- BROWN, H. D. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C. & RENANDIA, W. A. (Orgs.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

COLEMAN, H. Autonomy and ideology in the English language classroom In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-16.

DUARTE, M. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. *Inter-Ação*, Rev. da Faculdade de Educação da UFG, v. 32, n. 1, p. 173-199, 2007.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2. ed. 1995.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistic*. Middlesex: Penguin Books, 1972.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MACLELLAN, E. Pedagogical Literacy: what it means and what it allows. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 8, 2008.

MARTINS, T. H. B. Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira. *Edubase* (Unicamp), v. x, p. 195-203, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MURRAY, J. Teacher competencies in the post-method landscape: the limits of competency-based training in TESOL teacher education. *PROSPEC: an Australian Journal of TESOL*, v. 24, n. 1 p. 17-19, 2009. Disponível em: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_24_no_1/JillMurray.pdf. Acesso em: 18 jul. 2011.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall, 1991.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 68, p. 109-125, 1999.

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

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, p. 161-176, 1990.

SELINKER, H. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-31, 1972.

RICHARDS, J. C. & FARRELL, T. S. C. *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. C.; RENANDIA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology by Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.