

Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil

Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Av. Celso Garcia Cid, s/n, 86051-970, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: denise@uel.br

RESUMO. O objetivo deste trabalho é traçar a trajetória da formação de professores de língua inglesa nos cursos de Letras e delinear o quadro atual do conhecimento, nessa área, posto em circulação por formadores de professores brasileiros. Baseada em resumos de trabalhos apresentados em um evento pioneiro sobre formação de professores de línguas da América Latina, esta revisão analisa os avanços e lacunas nessa área de pesquisa. Inicialmente são analisados os temas dos trabalhos, dos mais aos menos recorrentes. Em seguida, são apontadas as lacunas em questões sobre a atividade e a pesquisa em formação de professores. Depois disso, o trabalho discute como os membros dessa comunidade de prática podem fortalecer sua identidade como formadores e estabelecer uma relação mais dialógica, a fim de que suas concepções e práticas venham a informar e ser informados uns pelos outros.

Palavras-chave: formação de professores, pesquisa, formadores de professores, língua inglesa.

ABSTRACT. Advances and gaps in the education of english teachers in Brazil.

This paper aims to identify the trajectory of English teacher education in the Arts and Letters courses, and provide an overview of the knowledge produced and put in circulation by teacher educators in Brazil. Based on research paper abstracts submitted to a pioneering event on language teacher education in Latin America, this review analyzes the advances and gaps in this area of research. It firstly summarizes the themes of the studies, from the most to the least recurrent ones. Secondly, it looks at gaps in issues concerning activity and research in teacher education. Thirdly, the paper provides insights into how the members of this community of practice can strengthen their identities as teacher educators and establish a more dialogical and empowering relationship.

Key words: teacher education, research, teacher educators, english language.

Introdução

Neste artigo, é discutido o modo como a formação de professores de língua inglesa se insere na trajetória dos cursos de Letras, procurando apontar reflexos de sua história no estado atual dessa atividade. Depois disso, volto minha atenção para o formador de professores, para o que se constitui como sua comunidade de prática, e para o conhecimento produzido por ele e sobre ele, no contexto de pesquisa brasileiro, apontando avanços e lacunas nessa área de atividade.

Os cursos de Letras e a formação de professores de língua inglesa

A formação de professores de língua inglesa (LI, daqui em diante), em nível superior, é um acontecimento recente na história do Brasil, pois ela não estava vinculada ao estudo das Letras que ocorria desde o século XVI. Naquela época, os Cursos de

Letras e Artes promoviam o ensino médio de tipo clássico, intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores, após o qual os alunos poderiam dar continuidade ou se dirigir ao estudo das leis, medicina etc. na Europa (Teixeira, 1989). Após um período de intenso controle por parte da monarquia para impedir a independência cultural e política do Brasil Colônia, começam a despontar, no século XIX, no país, escolas superiores predominantemente de caráter utilitário e pragmático – faculdades de medicina, engenharia atrelada à Escola Militar, agricultura, química, desenho industrial, economia. No entanto, até o final do Império não haviam sido criadas universidades no Brasil. Como consequência da privação de uma formação humanística e científica, em favor de escolas profissionais de saber aplicado, Teixeira aponta a precariedade do ensino secundário acadêmico de humanidades, justamente pela ausência da universidade ou de escolas superiores

para licenciar os docentes. O autor acrescenta que um fato mais grave foi o sistema de ensino superior do Brasil não ter se alimentado das escolas de letras, ciências e filosofia, e, portanto, de não terem sido criadas condições para a formação da cultura comum nacional, já que, segundo o autor, vivia-se dentro da “miragem da tradição universitária” herdada do período colonial que mantinha os brasileiros atrelados à universidade de Coimbra. Teixeira explica, ainda, que, até a I Guerra Mundial, vivia-se com a cultura superior oriunda dos países estrangeiros que exercia mais influência do que a do próprio Brasil. A colonização portuguesa deixou como legado “a idéia de dependência cultural do país, que não se julgava capaz de elaborar ele próprio sua cultura, cabendo recebê-la de fora, importada, como quase tudo o que se consumia” (Teixeira, 1989, p. 87). O autor aponta também que a formação do professor, entendido como intelectual, estudioso, tão cara à consolidação de uma cultura, ficou como uma lacuna no desenvolvimento público do Brasil.

Na verdade, a criação de Cursos de Letras de nível superior despontou, nos anos 30, por causa da necessidade de formar professores destinados aos estabelecimentos secundários e normais de ensino no país (Fávero, 2000). Assim, em sua origem, os estudos em Letras correspondem, inicialmente, a uma formação básica, não encontrando condições para se estabelecerem como cursos superiores e, mais tarde, voltam-se à formação para o magistério.

Por volta dos anos 60, no entanto, a demanda pela formação de professores de língua portuguesa, por causa do aumento da carga horária nos currículos escolares, fortaleceu a licenciatura nessa língua. Além disso, o entendimento da formação em língua portuguesa (LP, daqui em diante) como pré-requisito para a formação em língua estrangeira (doravante LE) contribuiu para o estabelecimento do Currículo Mínimo, aprovado em 1962, propondo a formação em LP e uma LE. Todavia, no que concerne ao professor de LE, a carga horária de LE e respectiva literatura era insuficiente para uma formação adequada desse profissional (Paiva, 1996). Os currículos, explica Paiva, deveriam ser compostos optando-se entre o seguinte elenco de disciplinas:

Língua Portuguesa;
Literatura Portuguesa;
Literatura Brasileira;
Língua Latina;
Linguística;
Cultura Brasileira;
Teoria da Literatura;

Uma língua estrangeira moderna e literatura correspondente à língua escolhida;

Literatura Latina;
Filologia Românica;
Língua Grega;
Literatura Grega.

A licenciatura com habilitação única em LE, por sua vez, despontava como exceção à regra. Paiva (1996) questiona até que ponto a manutenção dos chamados *ciclos básicos*, conhecidos como *trancos comuns* em algumas instituições de ensino superior, teriam servido à formação do professor ou bacharel ou se seria um mecanismo para cortar custos ou atender a corporativismos. A formação pedagógica para as licenciaturas foi objeto de uma resolução de 1969, determinando que os currículos mínimos devessem abranger as disciplinas: a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; e c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau. Além disso, a Prática de Ensino nas disciplinas que seriam objeto da habilitação profissional foi considerada obrigatória, devendo ocorrer sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Destacam-se, portanto, na trajetória da constituição do ensino superior e da formação de professores de língua estrangeira, a dependência cultural, a falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira. Além disso, a base teórica dos currículos era, predominantemente, baseada na língua portuguesa, nos estudos literários, e na Linguística, o que trouxe implicações diretas para o perfil e a formação dos docentes atuantes nas licenciaturas em Letras. Reflexos dessa história podem ser percebidos na história recente do ensino e na formação de professores de língua inglesa.

Como um exemplo, aponta-se para a ampla apropriação do conceito de método e de métodos propriamente ditos importados dos Estados Unidos e da Europa, desde os anos 30, estendendo-se ao longo do século XX, que, se por um lado, representam a base da profissão do professor de línguas (Celani, 2006), por outro, ilustram exatamente a dependência cultural que se estabeleceu na composição da ideologia do ensino de línguas no Brasil. A formação de professores nessa concepção foi fortemente marcada pelo treinamento com base nas técnicas específicas de cada método, fazendo circular discursos e práticas que representavam o conhecimento sobre ensino de

línguas conforme concebido pelos *experts* estrangeiros e que serviam aos interesses coloniais britânicos (Kumaravadevelu, 2005).

Já a Lingüística Aplicada (LA, daqui em diante), ciência que hoje se ocupa do ensino e da formação de professores de línguas, entre outras questões, é considerada, em algumas instituições científicas, como uma subdivisão da Lingüística, como se observa na tabela das áreas de conhecimento do CNPq¹. Constata-se, facilmente, que a LA, como disciplina nos currículos de Letras, nunca desfrutou do mesmo lugar que a Lingüística.

Se nos dias de hoje, Celani (2006) convida a pensar qual seria o perfil do profissional de línguas estrangeiras que o Brasil quer e precisa (Celani, 2006, p. 35), oferecendo como resposta que é o de trabalhador do conhecimento, um profissional da aprendizagem criativa e reconstrutiva e não reprodutiva e circular, produzindo conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou modelo teórico, certamente esse profissional não pode ser formado nos fundamentos que outrora constituíram a base de conhecimento profissional que Celani (2006) aponta. Sem dúvida, na agenda dos tantos métodos que circularam no cenário do ensino de línguas no Brasil, não se previa a formação nem do aluno, nem do profissional reflexivo e crítico capaz de “garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada” (Celani, 2006, p. 37).

O formador de professores de língua inglesa

A meu ver, as mesmas qualidades presentes no perfil delineado por Celani (2006) para o professor de línguas estrangeiras deveriam estar refletidas no formador desses profissionais. Também, e principalmente, o formador precisa estar envolvido na aprendizagem criativa e reconstrutiva e não reprodutiva e circular. Embora a capacitação docente, por meio da pós-graduação, possa contribuir para seu desenvolvimento, é na reconstrução de sua prática, na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho que reside o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do formador e da atividade de formação de professores de um modo geral.

Passar a conceber o desenvolvimento do formador de professores de língua inglesa dessa perspectiva implica na construção de novos modos de se organizar o trabalho, bem como no fortalecimento de sua identidade como tal. Entretanto, retomando o modo como os currículos dos Cursos de Letras foram inicialmente organizados, a identidade dos seus docentes possivelmente estaria vinculada mais ao domínio dos conteúdos lingüísticos e literários do que propriamente ao envolvimento com as questões pedagógicas e de ensino de línguas nas escolas.

Dessa forma, as práticas de produção e disseminação de conhecimento promovidas pela comunidade dos docentes dos Cursos de Letras estiveram, por muito tempo, e ainda continuam em certa medida, limitadas às questões do ensino de inglês e literatura, e não da formação dos professores dessa língua, indicando sua falta de identificação como formadores de professores. A criação da Abrapui – Associação de Professores Universitários de Inglês, em 1970, ilustra esta questão. Seu objeto de estudo e pesquisa concentrava-se na língua inglesa, seu ensino e literatura. De acordo com o histórico da associação, os primeiros encontros foram dedicados à área de literatura e mais tarde nomeados SENAPULLIs – Seminários Nacionais de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa. Tais especificidades levaram à necessidade de criar encontros específicos para professores universitários da área de Língua Inglesa, fazendo surgir, em 1979, os ENPULLIs – Encontros Nacionais de Professores Universitários de Língua Inglesa². Após uma unificação, realiza-se, em 2007 um evento congregando as duas instâncias.

Um outro exemplo seria a constituição da Anpoll – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, fundada em 1984³. Nela é reservado um papel secundário à formação de professores, figurando como um subgrupo dentro do Grupo de Trabalho em Lingüística Aplicada.

Por sua vez, a ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, fundada em 1990⁴, parece ter aberto um espaço mais abrangente para abarcar questões para além da língua inglesa, literatura e lingüística. Segundo Cavalcanti (2004), os anos 90 testemunharam o nascimento de novos programas de pós-graduação em LA, o crescimento da pesquisa e a diversificação de subáreas incluindo a linguagem no trabalho, linguagem e mídia, linguagem e gênero, linguagem e tecnologia e, a partir de interfaces com a

¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil. Fonte: <http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>.

² Fonte: www.abrapui.org/historico.htm.

³ Fonte: <http://www.anpoll.org.br/conheca.htm>.

⁴ Fonte: <http://www.alab.org.br>.

educação, formação de professores e minorias lingüísticas e educação bi/multilíngüe.

Ao procurar mapear os estudos sobre formação de professores de línguas no Brasil, Gil (2005), por exemplo, observa que o surgimento dessa linha de pesquisa no cenário brasileiro nos anos 90 foi impulsionado pelos resultados de trabalhos que identificaram que os professores investigados nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas haviam sido ensinados a conceber a linguagem só como produto da análise lingüística e que, em sua formação, haviam sido expostos a métodos de ensino propagados pelo mercado editorial, o que revelava que os processos formativos não estavam levando ao desenvolvimento de capacidades de reflexão e senso crítico sobre os processos de ensino aprendizagem e sobre o papel dos professores como educadores.

Através desse seu mapeamento, a autora identificou os contextos, participantes, focos investigativos, e abordagens metodológicas utilizados nas pesquisas publicadas em coletâneas, revistas e periódicos da área entre os anos de 1999 e 2003. Os resultados desse levantamento mostram que os contextos desses estudos foram os cursos de Letras e os programas de formação continuada, refinados para micro-contextos como as salas de aula das universidades e das escolas, o diálogo entre supervisores e estagiários, os encontros de formação continuada e diários com autobiografias de professores. Os focos investigativos distribuíram-se entre: a) a prática reflexiva (foco investigativo predominante); b) os estudos sobre crenças dos professores (bastante recorrente); c) a construção da identidade profissional; d) formação de professores e novas tecnologias; e) formação de professores e gêneros textuais; f) formação de professores e leitura/letramento (o que parece ser mais marcado nas pesquisas em língua materna) e g) formação de professores e ideologias. A opção por abordagens qualitativas de pesquisa impera nesses trabalhos, os quais lançam mão do que a autora chama de *técnicas de coleta de dados* como pesquisa-ação, entrevistas, questionários, observação de aulas, notas, registros em áudio e vídeo, diários e visionamentos. A relação do pesquisador com o contexto de pesquisa alterna-se entre participante (podendo ser ele próprio o pesquisado) e pesquisador externo.

Apesar de não contar, até recentemente, com eventos acadêmicos próprios, a crescente comunidade de formadores de professores de línguas tem se mostrado presente nos congressos, eventos acadêmicos e periódicos da área de LA, além das inúmeras publicações dedicadas a essa área de atuação e pesquisa. No Paraná, os formadores de

professores de inglês vêm fortalecendo sua identidade como tais de modo mais evidente desde 2003 com a realização do I Enfopli – Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná, voltado para discutir os cursos de Letras com habilitação em Inglês do estado (Cristovão e Gimenez, 2005). A realização do I Clafpl – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, promovido exatamente pelos integrantes do subgrupo de formação de professores da ANPOLL, realizado em novembro de 2006, em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, é um marco na organização do que parece ser a comunidade de formadores de professores de línguas do Brasil.

Um exame dos trabalhos desse congresso pode revelar as questões de que têm se ocupado os formadores de professores brasileiros ultimamente e mostrar as mudanças recentes no panorama da pesquisa sobre formação de professores de LI no Brasil. É para uma revisão desses trabalhos que se orienta a seção que se segue.

Material e métodos

Para a realização deste estudo, foram analisados os resumos de trabalhos submetidos ao I CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, um evento pioneiro e bastante expressivo em termos de participação da comunidade de formadores de professores de língua materna e estrangeira. Foram 385 trabalhos⁵ apresentados sob forma de comunicações em simpósios, comunicações coordenadas, comunicações individuais e pôsteres, além de oito conferências e mesas redondas. Deste número, 200 referem-se à formação de professores de língua inglesa, ficando os demais divididos em trabalhos sobre formação de professores de outras línguas e ensino de línguas. Com base no caderno de resumos deste congresso, agrupei os trabalhos em torno dos temas indicados pela organização do evento e criei novas categorias para inserir os que não pareciam ligados aos temas propostos. Identifiquei os temas mais recorrentes e algumas lacunas de pesquisa. Irei abordar apenas os trabalhos relacionados com a formação de professores de língua inglesa por se relacionarem mais diretamente com meu objeto de discussão do presente trabalho.

Resultados

A movimentação recente, ocorrida no cenário da

⁵ Fonte: Caderno de Resumos do I CLAFPL. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf>>.

formação de professores nos últimos anos por conta das resoluções do Conselho Nacional de Educação em 2002, regendo as reformas curriculares para os cursos de Letras e de Formação de Professores da Educação Básica, parece ter impulsionado os formadores a tornarem públicos os novos currículos de seus cursos. A temática mais recorrente no CLAFPL, com 38 trabalhos, foi “o currículo dos cursos de formação de professores”, abrangendo questões referentes aos documentos oficiais, expectativas, conflitos e problemas na implementação de novos currículos, perfil do formando, a prática e a teoria, oportunidades de desenvolvimento de capacidades reflexivas, a pesquisa no currículo, educação a distância, letramento digital, e formação do professor para ensino de inglês instrumental.

“O estudo das crenças, representações, teorias pessoais e concepções” foi o segundo enfoque mais freqüente, com 27 trabalhos. 17 deles voltaram-se para alunos de graduação em Letras, e 10 para professores em serviço. Esses trabalhos variam entre aqueles que buscam: a) conhecer as crenças sobre aspectos diversos como avaliação, erros, pronúncia, relações entre língua materna e língua estrangeira, ensino-aprendizagem na escola pública; b) analisar mudanças durante a Prática de Ensino de Inglês; c) traçar relações entre crenças e saberes teóricos; e d) discutir o confronto entre crenças de professores em formação e as de seus supervisores de estágio.

Também foi bastante recorrente a presença de trabalhos na temática da “linguagem na formação de professores”. Nesse conjunto de 20 estudos, encontram-se aqueles abordando a linguagem: a) como um aspecto do conhecimento do professor, como sua proficiência oral, competência lingüística, lexical, sua leitura e produção textual; b) numa perspectiva mediacional, enfocando seu papel na construção de contextos colaborativos e desenvolvimento de profissionais críticos e c) como discurso nos contextos de formação e meio de construção de sentidos.

“A pesquisa nos processos de formação inicial e continuada” foi o tema de 16 trabalhos. Esses trabalhos dividem-se entre aqueles que analisam o valor da pesquisa no desenvolvimento do aluno-professor ou do professor em-serviço e os que tratam de abordagens específicas como a Prática Exploratória ou a Pesquisa Colaborativa.

“A formação do formador de professores” de língua foi abordada em 15 trabalhos com enfoques bastante diversos. Nesse conjunto, encontram-se estudos sobre: a) o papel do formador; b) as abordagens empregadas nas ações formativas, e a

relação entre estas e o conhecimento construído pelo aluno-professor; c) contribuições da pesquisa entre formadores para seu desenvolvimento profissional; d) o processo de tornar-se formador e o papel de comunidades virtuais e a criação de ambiente virtual para interação textual em LI e a formação do formador decorrente dessa atividade; e) mudanças nas práticas de formadores e professores em formação através de sessões de reflexão; f) relações e construção de conhecimento na interação entre formadores e alunos-professores; g) cultura de avaliar de formadores; h) percepções sobre processo de explicitação de crenças por parte de formadores e alunos-professores e i) processo de conscientização social de formadores.

O tema da “identidade do professor de LI” esteve presente em 10 trabalhos. São os professores das escolas e professores em formação nos cursos de Letras, e não os formadores, os sujeitos investigados nesses estudos.

A “reflexão colaborativa” foi tomada como objeto de estudo em 10 trabalhos predominantemente conduzidos com professores de escolas de ensino fundamental e médio, sendo, portanto, empregada como um instrumento de formação continuada.

Em menor quantidade (cerca de três a oito trabalhos em cada categoria) figuram temas como “a formação continuada”, “o ensino-aprendizagem na escola”, “a parceria entre universidade e escola”, “a Prática de Ensino de Inglês”, “dificuldades e problemas na formação de professores no Brasil e em outros países”, “instrumentos utilizados na formação de professores”, “a formação de professores nas escolas de idiomas”, “a pesquisa em formação de professores”, “a reflexão dos alunos-professores”, “tecnologia e formação de professores”.

Os temas “formadores de professores como aprendizes” e “a formação de professores” estiveram representados com dois trabalhos cada. Em “relações pesquisador/pesquisado na área de formação de professores de línguas”, houve um trabalho. “As transformações no mundo do trabalho e implicações para a formação de professores de línguas” e “cursos de licenciatura em Letras e interfaces com a educação”, temas propostos pela organização do evento, não contaram com nenhuma apresentação.

Discussão

A partir do quadro que se configurou, é possível traçar relações com o mapeamento feito por Gil (2005). Apesar de não ter sido o foco mais recorrente dos trabalhos do CLAFPL, o discurso da reflexão continua exercendo grande impacto nos modos de conceber e implementar práticas formativas nos

cursos de formação inicial e continuada, bem como no conhecimento produzido sobre elas. A reflexão aparece como meio para mudanças, reconstrução da prática e aprendizagem de formadores, alunos-professores, professores das escolas de ensino fundamental e médio e de escolas de idiomas. Além disso, é apontada como importante componente curricular, como instrumento de formação e pesquisa interventiva. Parece haver um *pensamento de grupo* (Engeström *et al.*, 1995), sinalizando coesão e unanimidade na comunidade de formadores quanto ao discurso da reflexão, o que pode se tornar problemático se essa coesão significar dificuldade em vislumbrar percursos alternativos de ação.

As crenças também continuam a ser bastante investigadas. Pareceu-me saudável que se começou a perscrutar o que se estabelece no confronto entre as crenças de professores em formação e as dos formadores, como é um dos enfoques lançados sobre essa temática.

A escassez de trabalhos em algumas temáticas também é significativa. Enquanto pesquisadores, nós formadores parecemos estar dando pouca importância para problematizar a delicada relação entre pesquisador e pesquisados e tomá-la como objeto de estudo. Visões macro-contextuais procurando traçar relações entre as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a formação de professores de línguas também não estão sendo consideradas nas pesquisas recentes de nossa área.

Chama atenção o surgimento de dois temas diferentes dos elencados por Gil (2005). O primeiro deles é a relação entre a universidade e a escola, já representada em alguns trabalhos sob o substantivo *parceria*, o que aponta a direção desejada para essa relação. Tomar esses dois contextos em suas relações como objeto de estudo demonstra uma ampliação dos elementos envolvidos na formação, ao mesmo tempo em que permite deslocar seu foco para a função social da formação de professores que é, em última instância, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas.

O outro tema que se diferencia dos enumerados por Gil é a “formação dos formadores de professores”, o que significa que se começa a trazer à luz o trabalho, as concepções, e as práticas desse agente das ações formativas. O único trabalho tratando do desenvolvimento profissional do formador avalia o papel da pesquisa entre formadores nesse processo.

Foram, ainda, enfocados alguns instrumentos empregados nas atividades de formação, entre eles filmes; material didático de inglês elaborado

especialmente para alunos do Curso de Letras; material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês; leitura como uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade mediada pela linguagem; fotografia e espetáculo teatral para deflagrar a reflexão; vivência de unidades preparadas pela equipe de formadores para, na seqüência, realizar sua avaliação crítica.

O formador começa a figurar como elemento importante na compreensão dos processos formativos, como se observa nos trabalhos desse evento e em outros presentes nos meios de circulação de conhecimento no Brasil. Nessa linha, há que se destacar o trabalho de Freitas (2004), que investiga a introdução de uma nova forma de conduzir o ensino na formação de professores, que é o ensino em time, abordando uma face que tem sido bastante negligenciada, que é a das emoções do trabalho do professor. Em um estudo conduzido por mim (Ortenzi, 2007), investiguei o modo como formadoras de professores de língua inglesa coletivamente reorganizaram seu trabalho através da criação de material pedagógico para mediar a formação do professor de língua inglesa.

Conclusão

Este estudo procurou oferecer um panorama recente da pesquisa em formação de professores de língua inglesa no Brasil. Em termos de avanços, pode-se concluir que a comunidade de formadores tem sido bastante ativa na resposta a mudanças no sistema educacional, procurando reorganizar e tornar públicas as mudanças curriculares recém implantadas. Houve avanços também na produção de conhecimento contextualizado em torno de questões que há bastante tempo ocupam a comunidade internacional de formadores, como a reflexão e as crenças no processo de tornar-se professor de línguas. Além disso, o formador de professores passou a ser enfocado como elemento importante na compreensão da atividade de formação.

Os trabalhos sob os temas menos recorrentes não são menos importantes e sinalizam para focos alternativos, inovações em termos de questões que foram ou devem ser colocadas em pauta na agenda de pesquisa brasileira, como a relação entre pesquisador e pesquisados ou ainda as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a formação de professores.

Gil (2005) chamou atenção para a falta de interlocução entre os trabalhos nacionais sobre formação de professores, percebida pela ausência de referência a outros do mesmo tipo produzidos no

Brasil. Essa comunidade de prática parece estar se tornando mais articulada, tendo o CLAFPL como evidência desse movimento. À medida que mais formadores tornarem acessíveis suas práticas e seus instrumentos, poderá haver um diálogo maior na atividade local de formação de professores e um fortalecimento da própria identidade dessa comunidade como quem tem algo a dizer sobre o que é formar professores no Brasil.

Referências

- CAVALCANTI, M.C. Applied linguistics: Brazilian perspectives. In: GASS, S.M.; MAKONI, S. (Ed.). *World Applied Linguistics*, Amsterdam, v. 17, p. 23-30, 2004.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 23-43.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T.N. *Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005.
- ENGSTRÖM, Y. et al. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, Leuven, v. 5, n. 4, p. 319-336, 1995.
- FAVERO, M.L.A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000.
- FREITAS, M.A. *Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições*. 2004. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. et al. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.
- KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. et al. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25-37.
- ORTENZI, D.I.B.G. *A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1., 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Alab, 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2006.
- TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

Received on June 02, 2006.

Accepted on March 20, 2007.