

O PARADIGMA TREINADOR E O PARADIGMA REFLEXIVO:
INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROFISSIONAIS DE LÍNGUAS¹

THE COACHING PARADIGM AND THE REFLECTIVE
PARADIGM: INDICATORS FOR THE TRAINING OF
PROFESSIONAL TEACHERS OF LANGUAGES

Gervásio Martins Bandeira²

Juscelino da Silva Sant'Ana³

RESUMO: O artigo trata de alguns aspectos de estudos sobre paradigmas em Linguística Aplicada (LA) sob duas perspectivas: apresentar dois paradigmas na formação de professores e refletir sobre o papel que eles desempenham. Para isso, foram retomados os conceitos de paradigmas na Educação e na LA, especialmente, na subárea de formação de professores.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Paradigma; Formação de professores

ABSTRACT: This article deals with some aspects of studies on paradigms in Applied Linguistics (AL) under two perspectives: presenting two paradigms of teacher education and reflecting on the role they play. In order to do that, some concepts of paradigms in

¹ Agradecemos ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), pelas contribuições indispensáveis.

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Inglês na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: gervasioband@gmail.com.br

³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Inglês na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: ilma.juscelino@gmail.com

Education and AL (especially in the teacher education area) will be considered.

Keywords: Applied Linguistics; Paradigm; Teacher Education

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o estudo sobre os paradigmas da ciência (Cf. Kuhn, 2012) e o papel que eles desenvolvem nas comunidades praticantes tem merecido a atenção de um número considerável de autores das mais diversas áreas do conhecimento. Essas investigações científicas acabaram por registrar a existência de diferentes paradigmas que emergiram ao longo da história das sociedades, sobretudo no século XX. Cardoso (1995, p. 31) e Behrens (2005, p. 14), por exemplo, consideram um paradigma *newtoniano-cartesiano* e um paradigma *emergente* (este último foi sugerido pela primeira vez por Boaventura Santos, 1989).

No âmbito da educação, a maioria das pesquisas parece apontar para duas grandes dimensões paradigmáticas: uma *conservadora*, a qual deu origem, na prática pedagógica, aos paradigmas (ou abordagens [!]) *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista*; e outra *inovadora*, que influenciou a *visão sistêmica ou holística*, a *abordagem progressista* e o *ensino com pesquisa* (Cf. BEHRENS, 2005, p. 14, 40, 56).

No campo da Linguística Aplicada, Almeida Filho (2004, p. 9-10), ao contemplar uma “Teoria da Formação” do professor profissional de línguas, faz referência a um paradigma *treinador, de sobretons aristotélicos ou skinneriano*, e a um segundo, chamado de *reflexivo*. Assim, o autor reconhece duas grandes balizas paradigmáticas formadoras do professor profissional. Ele ainda reconhece outro paradigma voltado para o processo de ensino e aprendizagem de línguas: o *comunicativo/comunicacional*.

Neste artigo, temos como objetivo elencar alguns aspectos importantes relativos às investigações que têm sido feitas sobre paradigma e abordá-los a partir de duas perspectivas. A primeira apresenta dois paradigmas concorrentes na formação de professores de

línguas, quais sejam: *treinador* e *reflexivo*. A segunda objetiva apresentar algumas reflexões acerca do papel que aqueles paradigmas desempenham no processo de formação do professor profissional de línguas. Com o intuito de apresentá-los, faremos uma breve descrição de ambos, comparando-os à luz das teorias que os respaldam. Para isso, tomaremos como referencial alguns autores que tratam do tema, sobretudo no campo da Linguística Aplicada.

Afinal, o que é *paradigma*?

A definição mais amplamente difundida de paradigma é a que Kuhn (2012, p. xlii) apresenta como sendo as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um certo período, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma comunidade científica”.⁴ (tradução nossa) O autor, no entanto, considera dois sentidos para o termo: um global e um restrito. No sentido global, representa “toda constelação de crenças, valores, técnicas, dentre outros, partilhados pelos membros de uma dada comunidade”. (KHUN, 2012, p. 174). No sentido restrito, Kuhn afirma que o termo indica “um elemento específico daquela constelação, as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como a base para solução de quebra-cabeças remanescentes da Ciência normal”. (2012, p. 174).

Cardoso (*apud* BEHRENS, 2005, p. 26) entende o conceito de paradigma “[...] como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos”. Assim, os autores identificam dois paradigmas da ciência, o *newtoniano-cartesiano* e o *emergente*. O primeiro paradigma teve forte influência nos séculos XIX e XX, caracterizando uma prática científica dogmática, alicerçada em uma visão fragmentada do mundo, dos valores e da reprodução do conhecimento.

⁴ “These I take to be universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners.” (Kuhn, 2012, p. xlii).

O segundo paradigma, denominado de *emergente*, apresenta uma visão de mundo complexa, em que o todo relaciona-se com as partes. Nesse sentido, Capra (1996, p. 25) chama o novo paradigma “de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”. Desse modo, os autores apontam para uma mudança de paradigma na ciência, ensejando uma reestruturação da prática social.

Ainda quanto à compreensão do termo, Almeida Filho (2004, p. 9) oferece uma definição de paradigma como “um modelo exemplar com que se toma a tarefa científica de conceber, estudar e articular (verbal e pictoricamente) uma ordem de fenômenos”.

Não obstante o fato de o autor (2004, p. 9) não se posicionar a respeito de um “paradigma global”, conforme é colocado por Kuhn (2012), eles apresentam conceitos que parecem convergir para um sentido mais restrito no processo de investigação científica. Ambos tomam o termo “paradigma” como uma matriz modelar orientadora do processo de elucidação ou solução de quebra-cabeças impostos por determinada área da ciência.

Os autores mencionados acima parecem concordar quanto à concepção que normalmente temos a respeito de paradigma da ciência. No entanto, diferentes matrizes paradigmáticas têm se disseminado na comunidade científica partir dos dois sentidos apresentados por Kuhn. Por um lado, na Educação, o paradigma *newtoniano-cartesiano* influenciou os paradigmas *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista*; enquanto o *emergente* originou as abordagens *visão sistêmica* ou *holística*, *progressista* e *o ensino com pesquisa*. Por outro lado, na Linguística Aplicada (LA), paradigma *newtoniano-cartesiano* alinha-se ao *treinador*, de base comportamentalista; ao passo que o *emergente* parece alinhar-se ao chamado paradigma *reflexivo*.

Paradigmas na área da Linguística Aplicada

De acordo com Kuhn (1970, p. 72), “[...] os paradigmas orientam as pesquisas, seja modelando-as diretamente, seja através de regras abstratas”. Tal afirmação ressalta o fato de uma comunidade poder guiar-se por paradigmas ou regras que nem sempre são passíveis de “descoberta completa”, mas que “podem relacionar-se por

semelhança ou modelando-se numa ou noutra parte do corpus científico que a comunidade em questão já reconhece como uma de suas realizações confirmadas” (KHUN, 1970, p. 70).

Um paradigma na Linguística Aplicada orienta o “modo de fazer pesquisa aplicada” (ALMEIDA FILHO *apud* BORGES, 2009), “se refere a maneira de fazer pesquisa” (CELANI *apud* BORGES, 2009) e “tem a ver com a maneira como vemos o mundo” (SCARAMUCCI *apud* BORGES, 2009). Esse olhar sobre o mundo da comunidade praticante acaba por revelar suas crenças, seus valores e técnicas partilhados consensualmente (cf. KUHN, 1970, p. 70); enquanto a tradição de fazer pesquisa utiliza-se de seus modelos exemplares, usados como soluções concretas, reconhecidos como realizações válidas (cf. KUHN, 1970). Dessa forma, consideramos que a grande área da Linguística Aplicada, a qual abarca, dentre outras, as subáreas da Teoria da Formação e Teorias de Ensino e Aprendizagem de Línguas produz pesquisa aplicada e, sendo assim, utiliza-se de paradigmas ou teorias para orientar-se nas suas investigações, com o propósito de encontrar resposta para os seus problemas ou corroborá-las, mesmo que implicitamente.

Paradigmas na subárea de Teoria de Formação de professores profissionais de línguas

A discussão sobre paradigmas na subárea da Teoria de Formação em Linguística Aplicada ainda não tem chegado a um consenso, tampouco na área de Teoria de Ensino e Aprendizagem de Língua. Atualmente, há pelo menos duas linhas concorrentes identificáveis: uma que não reconhece pertinência de paradigmas nessas áreas, por entender que não se tratam de ciências; e outra que entende que as duas subáreas se constituem de paradigmas que orientam as tarefas científicas daquelas comunidades.

No que diz respeito à Teoria de Formação de professores profissionais de línguas, Almeida Filho (2004, p. 9-10) assume que a formação de professores pode ser orientada por diferentes paradigmas. Entretanto, o de maior destaque é, reconhecidamente, segundo o autor, o chamado paradigma *reflexivo*. Há, no entanto, um outro de menos alcance, de acordo com esse cientista, que é conhecido como *treinador*.

Trata-se de um paradigma anterior, que desenvolveu forte influência nos últimos dois séculos, mas tem perdido paulatinamente sua força persuasiva.

O Paradigma Treinador

Conforme nos aponta Almeida Filho (2011, p. 13), o que marca o chamado paradigma *treinador* é “o modelo do dizer o que se deve fazer no ensino” aos professores na formação inicial ou continuada. Esse modelo é também denominado de “prescritivo treinamentista” (2011, p. 13). Essa matriz técnica/tradicional tem por objetivo “explicar aos professores em formação o conhecimento autorizado sobre o que e como ensinar a língua-alvo seguindo-se treinamento das práticas tidas como modelares ou recomendáveis” (ALMEIDA FILHO, 2011, P. 13).

Assim, em conformidade com aquela matriz, as normas que orientam a formação desses profissionais refletem um padrão de eficiência prescritiva focalizada no produto. Essa concepção valoriza o uso do método como instância última para a formação de professores de língua e, geralmente, apresenta um conceito nivelador que, segundo Basso (*apud* ALVARENGA, 1999), implica “uma prática alienante e comprometedora da qualidade de ensino [...] que impede a ampliação das possibilidades do professor como profissional e como ser humano”.

A tarefa do formador consiste em orientar as opções do professor em um esquema estrutural possível de formação. As teorias decorrentes invocam a relevância de comportamentos previsíveis na prática, constituindo ações autômatas no ensino. Dessa maneira, a formação resultante reflete uma resposta pré-construída em um movimento de repetição e reforço (estímulo/resposta). Uma das visões mais populares nesse tipo de formação chama-se “condicionamento”. Segundo Berbaum (1993, p. 22), “o condicionamento manifesta-se como processo que faz intervir um certo automatismo na execução da resposta”.

O Paradigma Reflexivo

O paradigma *reflexivo* contrapõe-se ao *treinador* por refletir uma visão de um modelo “descritivo-reflexional-transformador, informado crescentemente por conhecimentos advindos da pesquisa e da teoria reorganizada e condensada” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13). Esse paradigma abarca tanto as teorias formais quanto as informais, levando em consideração aspectos como as crenças, histórias de vida, experiências de professores em formação ou em serviço.

O modelo reflexivo não parte do método como instância última na formação dos professores; em vez disso, desloca o seu foco para a abordagem de ensinar. É necessário, portanto, que o professor comece por refletir antes, durante e depois da sua prática acerca das concepções que ele tem de si, de língua/linguagem, de ensinar e de aprender línguas e de seus papéis sociais. Dewey (*apud* ZEICHNER, 1993, p. 18) chama isso de “prática reflexiva”: uma “ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”.

Schön (1992, p. 11) indaga-nos acerca do “que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir sobre sua prática?” Como resposta ele se refere a um *praticum* reflexivo, um processo de “aprender fazendo” que imita o mundo da prática. Esse “mundo virtual”, segundo o autor, “[...] nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira”. Para ele, não basta questionar o professor, é necessário que se faça uma observação mais sistematizada de sua prática, com “uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos” (SCHÖN, 1992, p. 90).

Quanto à dificuldade de se introduzir um *praticum* reflexivo nos programas de formação de professores, o autor (1992, p. 91) aponta “a epistemologia dominante na Universidade e, por outro lado, o seu currículo profissional normativo [...]” como responsáveis por essa defasagem, e tampouco os programas de formação conseguem lidar com esses problemas. Por essa razão, Schön (1992) sugere que esse processo seja implementado logo nos momentos iniciais da formação, supervisão e formação contínua de professores.

Segundo Bandeira (2003, p. 34), “a reflexão sobre a própria prática (Cf. Schön) [...] pode provocar em um professor o desejo de

[...] revisitatar suas raízes com um olhar diferente, crítico”. Isso implica o envolvimento daquele profissional com a vontade de mudança, por meio da identificação e análise de suas ações, à medida que elas são trazidas ao plano da consciência explícita. Esse processo acaba por conduzir a uma transformação do conhecimento implícito em conhecimento explicitado, novo e original.

Zeichner *apud* Bandeira (2003, p. 34) assinala a necessidade de se conceber o ensino sob a ótica **crítico-reflexiva** (grifo nosso). O ensino reflexivo, do seu ponto de vista, configura-se na análise crítica que o professor faz das suas próprias ações, construindo, dessa forma, teorias que vão dar suporte à sua práxis. Como extensão desse conceito, o professor assume o papel de “questionador” da própria ação de refletir: refletir sobre o quê, para quê? Onde pretendemos chegar com essa reflexão e que resultados almejamos alcançar?

O paradigma reflexivo, nessa perspectiva, está naturalizado tanto no discurso acadêmico (cf. ALMEIDA FILHO, 2004, p. 9-10), quanto no dos formadores. Esse paradigma, entretanto, ainda carece de políticas efetivas que o implementem em currículos e programas de cursos de formação inicial e continuada. É nesse sentido que o paradigma reflexivo parece ainda atravessar um estágio emergente em direção à sua supremacia.

Quadro comparativo entre os paradigmas Treinador e Reflexivo

O quadro abaixo refere-se a uma ordenação de algumas características inerentes a cada um dos paradigmas predominantes na formação dos profissionais de línguas.

Treinador	Reflexivo
<ul style="list-style-type: none">• Treinamento• Dizer o que se deve fazer (modo correto)	<ul style="list-style-type: none">• Reflexão• Transformador/questionador• Foco na abordagem

<ul style="list-style-type: none"> • Foco no método • Métodos Comportamentais • Desenvolvimento de hábitos e comportamentos • Aplicação de teoria • Práticas tidas como modelares 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos comunicativos • Desenvolvimento de competências • Teorização na prática • <i>Praticum</i> reflexivo
--	--

Fonte: elaborado pelos autores

Duas, pois, são as tendências observadas no conjunto das visões levantadas neste texto. Enquanto o paradigma *treinador* pauta-se preponderantemente pelo treinamento do profissional, o *reflexivo*, por sua vez, orienta-se por uma atitude reflexiva na prática profissional. O primeiro nos informa-nos o que dizer e o que fazer, retirando respostas corretas de um reservatório pré-estabelecido, ao passo que o segundo mostra-se com um caráter transformador/questionador. Em relação a isso, Cavalcanti (2005, p. 181) entende que o paradigma dominante em cursos de letras do país enfatiza o conteúdo de modo segmentado, com pouco espaço para reflexão sobre a prática. Para a autora, o “olhar reflexivo sobre a prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada”.

Não obstante, o paradigma *treinador* assume o método como foco do processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja por sua superposição ou equivalência de termos em seus modelos teóricos, seja pela ênfase na aplicação de teorias ou métodos. Essa corrente dá origem a um tipo de formação técnica a profissionais do ensino de línguas. Por esse paradigma, a formação não atinge a abordagem de ensinar rumo à sua transformação, mas permanece no âmbito do método ou das técnicas. Nesse sentido, a formação é aquela que visa a um profissional aplicador de teoria ou metodologias (DUTRA e MELLO, 2004).

Em relação ao paradigma *reflexivo*, o foco está voltado para a abordagem de ensinar, como dinamizadora do processo de reflexão profissional. Essa corrente ordena de forma mais adequada os construtos teóricos que dizem respeito à pesquisa na área de ensino e

aprendizagem de línguas. A distância qualitativa entre essas duas tendências teóricas imprime uma importante diferença na formação de profissionais. No caso da *reflexiva*, a formação de professores dá-se de modo mais amplo e humano. As concepções de homem, papéis e atitudes do professor, constitutivos desse paradigma, contribuem para a formação de profissionais reflexivos e questionadores da própria ação pedagógica, para a construção de competências e para o desenvolvimento profissional, por meio da explicitação da abordagem de ensinar.

As teorias comportamentais, típicas de um paradigma *treinador*, contrapõem-se às teorias reflexivas, no que diz respeito ao seu caráter condutivista. Os programas oriundos da matriz paradigmática tradicional não levam em consideração a autonomia do professor em formação, uma vez que parte do princípio de que ele deve se adequar ao ensino tecnicista, de transmissão de conhecimento acabado. Dutra e Mello (2004, p. 31) fizeram um levantamento de vários estudos sobre formação e concluíram que “o professor não é somente aquele que aplica [...] metodologias de ensino”. Para as autoras, o processo de formação acontece em toda vida, no qual a reflexão é primordial.

Paradigma é Abordagem?

Almeida Filho (comunicação pessoal, aula de 16/01/2014) reconhece que há uma proximidade entre “paradigma” e “abordagem”; entretanto, afirma que “o paradigma é mais amplo do que a abordagem” (id. Ibid.). Esse reconhecimento de uma posição hierárquica entre as duas categorias parece permear quase todo o entendimento dos pesquisadores em relação aos papéis desenvolvidos por cada uma delas. Ambas representam orientam as realizações de determinado grupo social ou de toda uma sociedade vigente.

O conceito de abordagem se liga a uma ideia de macrocategoria, uma marca filosófica. Assim, ela desempenha o papel central de orientadora de um processo determinado. Para isso, seus elementos constituintes caracterizam em essência todo um processo materializado em fases de ação (cf. ALMEIDA FILHO, 1997). Na Linguística Aplicada, esse autor é tomado como referencial nas pesquisas sobre abordagem por ser um conceito ligado à atividade do professor e “[...]”

por ter proposto, do nosso ponto de vista, o modelo mais abrangente e dinâmico da operação de ensinar línguas (BANDEIRA, 2003, p. 37)”. Ela se distingue como uma força que se caracteriza por dar forma ao ensino, a fim de auxiliar profissionalmente quem se candidata a ensinar ou a aprender uma língua.

Segundo Almeida Filho (1997, p. 21), a abordagem representa uma “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula [e suas extensões]”. Ela constitui uma força orientadora dos processos de investigação científica das subáreas da Linguística Aplicada e opera com a energia proveniente da motivação para o desenvolvimento profissional, utilizando-se de conhecimentos implícitos e explícitos em níveis distintos de competência. Dessa forma, orienta tanto a formação, quanto o ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o autor (1999, p. 17), “uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o seu ensino”. Para o autor (2005), as abordagens podem ser tantas quantas forem os professores. Trata-se de uma filosofia pessoal ou compartilhada por um grupo social. Nesse sentido, podem ser reduzidas a duas macro-filosofias, denominadas *sistêmico-gramatical* e *interativo-comunicacional*. (Cf. ALMEIDA FILHO, 2004; 2014, *mimeo*).

Uma abordagem de formação, na perspectiva apresentada acima, deve considerar (1) um conceito de formação, (2) um conceito de formador e (3) um conceito de pessoa em formação, (ALMEIDA FILHO, 2014 *mimeo*). Nesse sentido, ele afirma que, as abordagens de formação podem ser reconhecidas em dois polos: a *treinadora de métodos* e a *reflexiva*. Esses dois tipos de abordagem acabam por engendrar processos diferentes de formação e, eventualmente, resultados distintos.

Dadas essas considerações, entendemos que é plausível uma certa aproximação entre os conceitos de paradigma e de abordagem. Entretanto, eles não se confundem, por tratarem de fenômenos distintos. Em relação a isso, para Almeida Filho (*apud* BORGES, 2009, p. 48), eles parecem sobrepor-se, porém a abordagem representa “um conjunto

de pressupostos teóricos que o paradigma comunicacional de pesquisa abrange”.

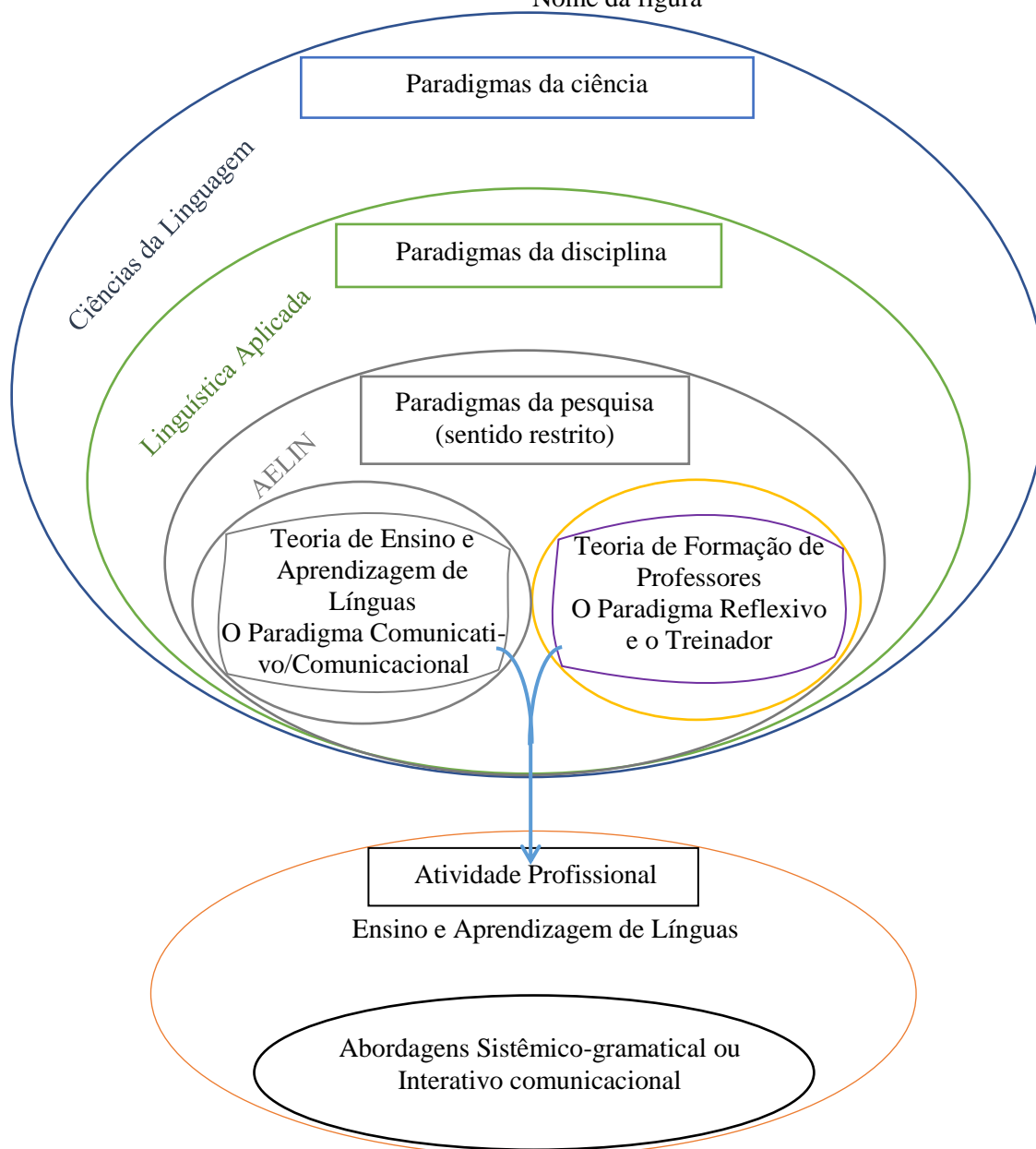
Outros autores têm se posicionado a respeito dessa distinção. Para Paiva (*apud* BORGES, 2009), abordagem apresenta um conjunto de pressupostos coerente com um paradigma. Apesar disso, Celani (*apud* BORGES, 2009, p. 50) entende que o paradigma se liga à maneira de fazer pesquisa, enquanto “abordagem se refere a um conjunto de pressupostos (axiomáticos) que embasam uma concepção de ensino-aprendizagem”.

Representação pictórica de paradigma da Linguística Aplicada

A figura abaixo representa resumidamente o tema abordado neste artigo. Os círculos coloridos representam uma organização hierárquica da divisão epistemológica no campo da Linguística Aplicada. O círculo externo (em azul) representa a grande área das ciências da Linguagem, que abarca, entre outras, a LA. O conceito de paradigma figurado nesta representação abrange desde campos científicos mais amplos até os mais restritos. O segundo (marcado em cor laranja) representa o campo da LA, enquanto o próximo (em verde) representa o nível seguinte da área de AELIN. A área de AELIN compreende três campos de pesquisa divididos em dois blocos: um bloco engloba o ensino e a aprendizagem e o outro representa a formação de professores de línguas.

O círculo externo, logo abaixo do primeiro conjunto, representa o campo de atividade profissional de ensino e aprendizagem de línguas. No círculo interno figuram as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: a *Sistêmico-gramatical* e a *Interativo-comunicacional*.

Nome da figura



Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que levantamos neste artigo demonstraram que existe um eixo delimitador de alcance e função que um paradigma desempenha na área científica. Ele pode orientar tanto um conjunto de tradições, crenças e valores de uma sociedade vigente quanto as realizações de uma comunidade específica. Nesse sentido, explica-se a essência dicotômica que uma matriz paradigmática pode assumir, ao conferir justificações tidas como válidas às realizações mais relevantes de uma sociedade, mesmo sem precisar recorrer a um corpus explícito, “regras completas”, uma vez que essas descobertas são consensualmente aceitas pela comunidade praticante.

A maioria dos estudos realizados acerca do papel do paradigma na área de educação em geral revelou várias matrizes filosóficas e pedagógicas que passaram a

orientar a formação, o ensino e a aprendizagem de acordo com os pressupostos das políticas que uma sociedade vigente almejava como ideal para si. Assim, a prática pedagógica resultante dessas matrizes passou a assumir a responsabilidade de dar conta dos desafios e das mudanças que a sociedade moderna vem enfrentando, em função das transformações sociais e tecnológicas.

No que diz respeito à formação de professores competentes para lidar com essa diversidade, percebemos que, apesar de estarmos vivenciando um momento de mudança de paradigma, a visão tradicional de formar um profissional na área de ensino e aprendizagem de línguas ainda parece encontrar eco no paradigma anterior, mesmo nos mais importantes centros de formação. Essa realidade, no entanto, mostra-se em lenta transformação, afinal uma mudança de paradigma não acontece, necessariamente, como ruptura social. O processo demanda um certo período de tempo para que o paradigma vigente emancipe-se de forma definitiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns Alinhamentos para Apoiar o Processo**. Brasília, 2014 (*mimeo*)

_____. **Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. O professor de línguas profissional, reflexivo e comunicacional. In **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 04, jul-dez., pág. 7-18. Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto- conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP: [s.n.], 1999.

BANDEIRA, G, M. **Porque ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação de mestrado. UnB, 2003.

BERBAUM, Jean. **Aprendizagem e formação**. Portugal: Porto Editora, 1993.

BEHRENS, Marilda. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2005.

BORGES, Elaine F. V. **Uma Reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada.** Tese (doutorado em Educação), USP, 2009.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALCANTI, Marilda. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. In: **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Almeida Filho (org.). Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2005.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira. Uma visão Holística da Educação.** São Paulo: Summus, 1995.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa. In: Abrahão, M. H. V. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions.** Fourth edition, The University of Chicago Press, Chicago, 2012.

_____. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.

SANTOS, Boaventura Santos. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1997.

ZEICHNER, Ken. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 16 jan. 2018.

Aceito em: 29 mar. 2018.