

Paradigmas de ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional/ *Teaching paradigms and foreign language(s) teachers' performance: from language user to professional incompleteness*

*José Veranildo Lopes da Costa Junior**
*Denise Lino de Araújo***

RESUMO

Este artigo trata da constituição de paradigmas de ensino no contexto de atuação de professores de língua(s) estrangeira(s). Nesse sentido, buscamos situar e definir a noção de paradigma(s), tendo como base teórica os estudos de Kuhn (2003), Lowy (1993), Rajagopalan (2014), Vasconcellos (2002), entre outros. Por conseguinte, propomos aproximar o conceito de paradigma(s) de ensino à formação de professores de língua(s) estrangeira(s), apoiando-nos nas contribuições de estudiosos como Almeida Filho (2004), Lopes (2013), Moita Lopes (1996), entre outros. Apontamos neste artigo para dois aspectos importantes para a formação docente em LE: o primeiro diz respeito à formação de paradigmas, no qual sinalizamos que o professor em atuação move-se, mesmo que inconscientemente, em um paradigma, seja ele o tradicional ou o emergente; o segundo aspecto relaciona-se ao processo de formação acadêmica, a partir do qual discorreremos sobre quatro etapas que caracterizam o movimento de formação do professor de LE: a) enquanto usuário da língua; b) enquanto pesquisador; c) atuando em um dos paradigmas: tradicional ou emergente e d) no signo da incompletude profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigmas de Ensino. Atuação Docente. Ensino de Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

This article treats the constitution of teaching paradigms in the context of foreign language(s) teachers' performance. In this sense, we tried to contextualize and define the notion of paradigm(s), based on the theoretical studies of Kuhn (2003), Lowy (1993), Rajagopalan (2014), Vasconcellos (2002), among others. Therefore, we proposed to bring together the concept of teaching paradigm(s) to foreign language(s) teachers' education, taking support on the contributions of scholars such as Almeida Filho (2004), Lopes (2013), Moita Lopes (1996), among others. We indicate in this paper two important aspects for FL teacher education: the first one concerns paradigms formation, in which we point out that the performing teacher moves, even unconsciously, in a paradigm, be it the traditional one or the emergent one; the second aspect is related to the process of academic formation, from which we discuss about four steps which characterize the movement of FL teacher education: a) as user of the language; b) as a researcher; c) performing in one of the paradigms: traditional or emergent; and d) on the sign of professional incompleteness.

KEYWORDS: Teaching Paradigms. Teacher Performance. Foreign Language Teaching.

1 Palavras iniciais

Este artigo discorre sobre a formação de paradigmas no contexto de formação docente em língua(s) estrangeira(s), para problematizar quatro aspectos que caracterizam o percurso de formação do docente de língua(s). Interessa-nos discutir a noção de paradigmas, tendo

* Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (POSLE/UFCG). Endereço eletrônico: jveranildo@hotmail.com.

** É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (POSLE/UFCG). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço eletrônico: deniselinoaraujo@gmail.com.

como base os estudos de Kuhn (2003), quem aponta que os paradigmas se formam no âmbito das ciências sociais e indicam métodos e técnicas de pesquisa, utilizados nos mais diversos contextos da pesquisa científica. Recorremos, também, ao conceito de paradigmas de Vasconcellos (2002), entendido como as nossas regras de ver o mundo. Os paradigmas, dessa forma, atuam como lentes que denunciam o modo como atuamos no mundo acadêmico, científico e empírico.

As discussões propostas dizem respeito ao contexto de atuação docente de língua(s) estrangeira(s), segundo o qual propomos refletir sobre a construção de quatro paradigmas que envolvem o processo de formação docente: a) do licenciando em Letras enquanto usuário da língua; b) do professor enquanto pesquisador; c) do docente que se move em um paradigma específico mesmo que inconscientemente; d) do signo da incompletude profissional. Sinalizamos que as reflexões trazidas neste artigo abordam os paradigmas de ensino de língua(s) estrangeira(s) em uma visão macro, cujas reflexões propostas visam, também, refletir sobre o perfil do docente de língua(s) estrangeira(s) no Brasil, evidenciando o reconhecimento do professor de língua(s) enquanto profissional.

Este artigo divide-se em dois tópicos: a) paradigmas de ensino: revisitando o conceito, no qual buscamos revisar na literatura o conceito de paradigmas e b) a atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional, no qual tecemos considerações sobre a formação de quatro paradigmas no contexto de atuação docente em língua(s) estrangeira(s).

2 Paradigmas de ensino: revisitando o conceito

Redefinir e situar o conceito de paradigma(s) significa discorrer sobre as transformações e a formação de paradigma(s) em diversas áreas do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais. Aqui, propomos visitar o conceito de ‘paradigmas’ no âmbito dos estudos sobre filosofia das ciências, ancorando nossa discussão em textos fundamentais, como, por exemplo, os estudos de Masterman (1979) e Kuhn (2003).

Para Kuhn (2003), o termo paradigma é um conceito que se relaciona com a formação de uma dita ciência “normal”. Sua ocorrência é perceptível no seio dos estudos oriundos das ciências sociais, no qual entende-se que uma pesquisa baseada na ciência “normal” é aquela cujos resultados estão firmemente fundamentados em realizações científicas passadas.

Compreende-se que pesquisas baseadas em uma ou mais realizações passadas são aquelas reconhecidas pela comunidade científica por um determinado período de tempo e são

resultados de reflexões sobre os fundamentos de sua prática anterior. Para Kuhn (2003), as teorias clássicas legitimadas pelo discurso científico dão base para novos procedimentos de investigação e para a formulação de novas contribuições teóricas no âmbito da pesquisa aplicada. A comunidade científica, portanto, é responsável por legitimar e validar os discursos sobre a pesquisa científica, definindo métodos e problemas de investigação baseados nas realizações passadas, comprovadas e legitimadas pela ciência “normal”.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 29), o conceito de paradigma “tem sido amplamente usado para referir-se à forma como percebemos e atuamos no mundo, ou seja, às nossas regras de ver o mundo”. A definição apresentada pela autora é pertinente porque desvincula o conceito de paradigmas do âmbito puramente científico, exemplificando que a formação de paradigmas ocorre, também, na vida cotidiana.

Em Kuhn (2003), encontramos uma diversidade de significados possíveis para o termo paradigmas, o que mostra a complexidade lexical e as diversas aplicações do conceito nos mais diferentes contextos. Masterman (1979), ao estudar “a estrutura das revoluções científicas”, de Kuhn (2003), identifica a ocorrência do termo paradigma apresentando-se com vinte e dois significados divergentes. Essa autora afirma que, de alguma forma, essas vinte e duas ocorrências do conceito paradigma estão interligadas entre si, aproximando os termos à ideia de paradigma como um modo de enxergar o mundo.

Entretanto, mesmo reconhecendo um grau de relação entre as ocorrências do termo paradigma para Kuhn (2003), Masterman (1979) decide alocar os vinte e dois significados em três categorias que ancoram a formação dos paradigmas no contexto das ciências sociais: a) paradigmas metafísicos; entendidos como os paradigmas que se constituem no plano filosófico, b) paradigmas sociológicos; como um conjunto de hábitos científicos de natureza sociológica, c) paradigmas de construção, ou seja, aqueles que empregam o termo de modo mais concreto, possibilitando a formação de paradigmas de uma nova ciência.

Além do mais, os significados divergentes para o termo paradigma sintetizam que a pesquisa científica passa por questionamentos diversos ao longo do processo de validação e legitimação do discurso científico, cujos métodos de pesquisa são testados e postos em questão a partir da ocorrência dos paradigmas no campo do conhecimento.

Lowy (1994), um importante autor que se dedica ao estudo do tema, estabelece ponderações entre o marxismo e o positivismo no campo da sociologia do conhecimento, sinalizando para a constituição de uma sociologia crítica do conhecimento. O autor sustenta que a formação de uma ciência livre de julgamentos de valor e de pressupostos ideológicos é

resultado do desenvolvimento do capitalismo. Revisitando a história das ciências, percebe-se que, no feudalismo, considerava-se uma ameaça nociva à estrutura das relações sociais todo e qualquer questionamento de ideologia dominante. As primeiras manifestações da ciência normal são reprimidas, porque é proibido o questionamento da base ideológica aceita e legitimada como tal (LOWY, 1994). Contudo, segundo o autor:

Tanto a seleção do objeto da pesquisa, como a aplicação técnica das descobertas científicas dependem dos interesses e concepções de classes e de grupos sociais que financiam, controlam e orientam a produção científico-natural, assim como da ideologia ou da visão social de mundo dos próprios pesquisadores. (LOWY, 1994, p. 199).

Durante o desenvolvimento do capitalismo, nota-se uma tentativa de emancipação das ciências da natureza e das ideologias implicadas nesse processo, pois a noção de uma ciência ideologicamente neutra é uma realidade historicamente localizada, segundo Lowy (1994). Por sua vez, Kuhn (2003) preocupa-se com a formação de paradigmas compartilhados enquanto unidade essencial para o desenvolvimento científico. Entretanto, a formação de uma ciência sem paradigmas, neutra de ideologias, está deslocada dos métodos e da perspectiva investigativa:

Não é de admirar que nos primeiros estágios do desenvolvimento de qualquer ciência, homens diferentes confrontados com a mesma gama de fenômenos – mas em geral não com os mesmos fenômenos particulares – os descrevem e interpretam de maneiras diversas. (KUHN, 2003, p. 37).

A formação de paradigmas no âmbito dos métodos de pesquisa nas ciências humanas e sociais mostra-se essencial para o desenvolvimento das ciências e de novas técnicas de pesquisa, pelo fato de que os paradigmas são procedimentos responsáveis por questionar as verdades absolutas e o discurso legitimado pela ciência normal.

As áreas investigadas pela ciência normal são minúsculas; ela restringe drasticamente a visão do cientista. Mas essas restrições, nascidas da confiança no paradigma, revelaram-se essenciais para o desenvolvimento da ciência. Ao concentrar a atenção numa faixa de problemas relativamente esotéricos, o paradigma força os cientistas a investigar alguma parcela da natureza com profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis. (KUHN, 2003, p. 45).

Ilustra-se a importância dos paradigmas para o desenvolvimento das ciências – redimensionando o papel do cientista – cujas verdades absolutas são fortemente questionadas. Quando um mesmo paradigma torna-se uma verdade absoluta, tem-se a possibilidade de instauração do processo de “paralisia”, ou seja, quando vários cientistas enxergam as mesmas

particularidades para um mesmo objeto (VASCONCELLOS, 2002). Para a ciência, a paralisia do paradigma é um processo problemático, porque desconsidera o efeito do paradigma, que passa pela noção de que estes são formados a partir das vivências e experiências individuais de cada ser humano, o que mostra que entre vários cientistas, vários paradigmas se formarão.

Levando em conta a complexidade lexical do termo em questão, conceituamos, em nosso estudo, a noção de paradigmas como lentes que permitem enxergar o mundo – científico, acadêmico e empírico. Estas lentes – paradigmas – exemplificarão, por sua vez, o modo como atuaremos e enfrentaremos os obstáculos na vida científica, acadêmica e pessoal. Na formação de professores de língua(s) estrangeira(s), os paradigmas denunciam aspectos importantes para o contexto de formação de futuros professores e de atuação profissional na sala de aula de LE(s).

3 A atuação de professores de línguas estrangeiras: de usuário da língua à incompletude profissional

Nesta seção, interessa-nos discorrer acerca da constituição de paradigmas no âmbito da atuação docente em língua(s) estrangeira(s), discutindo sobre as transformações das epistemologias do saber e a formação de dois paradigmas centrais: o tradicional e o emergente.

Para tanto, recorreremos a Lopes (2013) que evidencia a noção de que o conhecimento passa por transformações no início do século XXI, apontando para uma posição de confronto entre os saberes. Para o autor, é necessário pensar o conhecimento como o resultado de um processo de interpretação, em que a significação encontra-se no centro da reflexão. Apresentam-se, desta forma, os processos de inclusão e de exclusão na constituição dos saberes, estes compreendidos a partir da noção de saber e de não saber. Entendemos, além do mais, que as reflexões propostas por Lopes (2013) podem ser lidas a partir do paradigma tradicional e do paradigma emergente.

Pensar o paradigma tradicional significa considerar uma noção de sujeito completo e linear que busca respostas exatas e validadas pelo conhecimento científico. Normalmente, a proposta do paradigma tradicional dá conta de uma série de fenômenos que ocorrem nos estudos das ciências naturais. Entretanto, esse paradigma não acolhe a complexidade dos fenômenos que são encontrados nas ciências sociais e humanas. Como resultado, institui-se um paradigma contemporâneo, chamado também de emergente, que considera o sujeito na sua incompletude e complexidade.

Nesta perspectiva, a constituição do paradigma tradicional e do paradigma emergente no âmbito das ciências, resulta na formação de lentes que permitem observar problemas e questões ocasionadas nas ciências exatas/naturais e nas ciências sociais/humanas.

Para Lopes (2013), nos últimos dois séculos o paradigma tradicional evidenciou-se como resultado de uma tentativa da busca pela verdade absoluta no contexto da ciência moderna. Este paradigma, para o autor, pode transformar o conhecimento em técnica e racionalismo, ao passo que elimina o contexto cultural e político de circulação do conhecimento científico no âmbito social, resultando na concepção de uma epistemologia – no singular –, cujas respostas para a ciência devem ser exatas e validadas pelo saber científico.

Lopes (2013, p. 944) cita que um novo paradigma ganha força nos dias atuais, pois “irá acenar para a diversidade epistemológica de nossas sociedades, a qual, longe de ser negativa, representa uma grande riqueza e um grande desafio para a capacidade dos sujeitos de conferir sentido à experiência”. O paradigma emergente possibilita uma pluralidade epistemológica, considerando a circulação do conhecimento científico no âmbito social, assim como pressupõe o embate entre as verdades absolutas e a nova produção científica para o século XXI.

Diferentemente do paradigma tradicional, o paradigma emergente entende o ser humano na sua incompletude. Isso revela análises mais complexas por observar um objeto de estudo por perspectivas e âmbitos divergentes. Trata-se do “reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos tão válidos e legítimos quanto o conhecimento científico” (LOPES, 2013, p. 944).

Com a formação do paradigma emergente, surge o conceito de “ecologia dos saberes”, referindo-se às inúmeras formas sobre como o conhecimento se estabelece. No paradigma tradicional, o conhecimento científico é o discurso regulador dos paradigmas na ciência moderna, dada a incessante busca por verdades absolutas comprovadas cientificamente.

Segundo Lopes (2013, p. 945), no paradigma emergente, “não só os saberes se entrecruzam, mas também as ignorâncias, cujas formas são tão heterogêneas e interdependentes quanto às do conhecimento”, o que justifica que os saberes oriundos do senso comum podem dialogar com o conhecimento científico. Em outras palavras:

Compreender os conhecimentos como sendo elementos de uma ecologia dos saberes envolve, em última instância, considerá-los sob o signo da incompletude. Dado que nenhuma forma particular de conhecimento pode dar conta de todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas (mesmo as do fazer científico) revelam-se, de alguma forma, parciais e incompletas,

tornando-se antes construtos narrativos ou testemunhos por parte dos sujeitos que os articulam, sobre a experiência socialmente compartilhada. Em outras palavras, não há conhecimento sem que alguém nele invista ou com ele se identifique. Ou, ainda, não é possível abordar questões epistemológicas independentemente de questões ontológicas; epistemologia e ontologia, tradicionalmente separadas, passam a ser reconsideradas como instâncias mutuamente constitutivas. (LOPES, 2013, p. 945).

A ecologia dos saberes proporciona, no âmbito do desenvolvimento das ciências, a constituição do fenômeno intitulado por Lopes (2013) de “conflito epistemológico”, resultando na validação de uma teia de saberes que se direcionam para a multiplicidade dos conhecimentos epistemológicos e ontológicos. Este conceito indica que a verdade, no paradigma emergente, torna-se frágil. Contudo, o conhecimento torna-se dinâmico em um processo constantemente sujeito a mudança, reorganização e renovação das epistemologias dos saberes, pois: “conhecimentos há tempos tidos como válidos, e, portanto, verdadeiros, podem já não mais o ser” (LOPES, 2013, p. 947).

Acerca do paradigma emergente, Lopes (2013) mostra a formação de novos paradigmas epistemológicos no âmbito da contemporaneidade, considerando os conflitos epistemológicos e a ecologia dos saberes, cujo movimento da epistemologia se estabelece em tensão com os saberes ontológicos e o questionamento das verdades absolutas. O conhecimento localizado historicamente, em um dado momento, além de questionado, pode modificar o contexto das práticas de ensino na sala de aula, através dos paradigmas constituídos.

Lopes (2013) aponta dois aspectos relevantes que sinalizam para a formação dos novos paradigmas epistemológicos. O primeiro diz respeito aos chamados processos de globalização, em que é perceptível o deslocamento das fronteiras entre as diversas culturas, tornando instáveis as estruturas dominantes e homogêneas, dado que “a incerteza quanto ao que conta como conhecimento válido acentua-se na medida em que as culturas se colocam em maior contato, tornando-se mutuamente afetadas” (LOPES, 2013, p. 947).

Este autor argumenta que a globalização é um dos principais responsáveis pela formação de paradigmas que exemplificam a dimensão plural dos conhecimentos no mundo social atravessado pelas diversas comunidades e pela noção de identidade, valores e crenças. Posto este contexto, os novos paradigmas epistemológicos ilustram a tensão entre os saberes e a necessidade de equilíbrio entre os processos globais e locais de produção do conhecimento, e, por conseguinte, o diálogo entre o saber científico e o conhecimento oriundo do senso comum.

Um segundo traço identificado por Lopes (2013) para a formação de novos paradigmas epistemológicos se relaciona ao impacto das novas tecnologias na produção e na recepção de conhecimentos, resultante dos processos de globalização ocasionados pelo mundo contemporâneo:

A aparentemente ilimitada capacidade dos sistemas de informação de armazenar e processar grandes quantidades de dados e a possibilidade de acessar as representações culturais do mundo todo – textos, imagens, artefatos, produtos midiáticos – com extrema facilidade e rapidez apontam para uma redefinição do próprio trabalho de classificação e validação do conhecimento. (LOPES, 2013, p. 949).

Os dois aspectos discutidos por Lopes (2013) parecem desaguar no perfil do profissional de línguas estrangeiras, sendo este demarcado por inúmeras características que ancoram a formação de um docente interdisciplinar e intercultural. Almeida Filho (2004), por sua vez, caracteriza o profissional de línguas estrangeiras contemporâneo em três paradigmas formadores: reflexivo, comunicativo e comunicacional. Portanto, parece relevante discutir os três paradigmas propostos por Almeida Filho (2004), enquanto paradigmas para a formação e atuação de docentes de língua(s) estrangeira(s) na contemporaneidade. Sobre isso, o autor discorre nos seguintes termos:

Esse trabalho ou ocupação de ensinar tem sido visto ao longo do tempo como arte que se desenvolve com sensibilidade no exercício da prática a partir de bons exemplos (boa experiência) de outros professores. O exercício profissional contemporâneo, no entanto, é uma evolução da concepção de arte do ensino para uma especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulados em teoria de ensino-aprendizagem de língua. O objetivo de ensinar nesse caso, é a produção do processo de ensino dos professores imbricado com o processo de aprender dos alunos de línguas em ambientes formais (escolas, salas de aula, periodização dos estudos por anos ou níveis etc. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 02).

Almeida Filho (2004) expõe a ruptura de um dos principais paradigmas no que diz respeito à profissionalização do docente de línguas, sobretudo no contexto de línguas estrangeiras. Por muito tempo a profissão docente foi entendida como a ocupação da vocação, do cuidado e do exercício de transformar a vida do outro. Contudo, de acordo com as reflexões de Almeida Filho (2004), o perfil do docente na contemporaneidade ultrapassa as noções de um trabalho voltado para a vocação para um trabalho exercido por profissionais qualificados.

Quando o profissional de línguas é visto como o sujeito que age por vocação, pode-se estabelecer um processo de desvalorização do sujeito que não atua como um profissional.

Porém, é o status de profissionalização que agrega valor ao professor, pois “quando institucional, ao emprego se agrega a modernidade da carreira (escalada de degraus com compensações mediante especializações, qualificações, estudos e práticas crescentemente aperfeiçoadas)” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 02).

As discussões propostas por Almeida Filho (2004), Lopes (2013) e Moita Lopes (1996), enfatizam o contexto de formação docente de língua(s) estrangeira(s) a partir da formação de quatro paradigmas de ensino de LE(s) que sustentam a atuação do(s) licenciando(s) e futuro(s) docente(s). Dessa forma, propomos pensar a formação do docente de LE(s) em quatro paradigmas: a) enquanto usuário da língua; b) enquanto pesquisador; c) localizado em um dos paradigmas: tradicional ou emergente; d) no signo da incompletude profissional.

O movimento de formação docente de LE(s) se inicia com o processo de aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, do processo formativo do professor enquanto usuário da língua. Esse momento é de extrema importância para que o futuro docente de LE(s) domine as competências e habilidades comunicativas da língua-alvo. Entretanto, na nossa vivência enquanto formadores de professores, percebemos que um número expressivo de alunos de Licenciatura em Letras iniciam seus estudos de graduação sem o nível mínimo de proficiência na língua estudada. Nesse contexto, o aluno de licenciatura que inicia seu curso com baixo nível de competência linguística, provavelmente encontrará inúmeros obstáculos e dificuldades que o impedirão de alcançar melhores resultados durante o curso.

Em nossa vivência enquanto profissionais de línguas estrangeiras em escolas de idiomas, notamos que o sujeito que domina e possui fluência em um determinado idioma é contratado para exercer a função docente. Ao ser admitido, a formação profissional é posta em plano secundário, porque a qualificação acadêmica da profissão não é considerada. Desta forma, o único critério adotado por algumas escolas de idiomas é o paradigma do “professor”¹ enquanto usuário da língua.

A caracterização da dimensão profissional apresentada por Almeida Filho (2004) acena para a necessária e urgente cobrança da exigência de formação adequada em curso de licenciatura em Letras, devidamente reconhecido pelos órgãos competentes, para que o

¹ Entre aspas, pois acreditamos que, no contexto de escolas de idiomas, o professor de língua(s) estrangeira(s) é o profissional de Letras – cuja certificação profissional é obtida em cursos de licenciatura. Àqueles que ministram aulas em escolas de idiomas sem formação acadêmica, a nosso ver, são usuários fluentes da língua e não professores profissionais.

profissional em sala de aula esteja seguro de suas práticas e sobre suas escolhas enquanto docente.

Concordamos com Moita Lopes (1996), que discorre sobre a necessidade de uma formação teórica e crítica do professor de línguas, ao apontar que os cursos de treinamento de professores não possibilitam que os docentes reflitam sobre o como e por qual razão ensinar.

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Essa visão dogmática do professor de línguas envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor-formador, como se isso fosse possível. (MOITA LOPES, 1996, p. 180).

O panorama explicitado por Moita Lopes (1996) em diálogo com a discussão de Almeida Filho (2010) sinaliza para a formação dos profissionais de línguas como um momento relevante e indispensável para a atuação em sala de aula. Contudo, parece-nos que grande parte dos cursos de línguas no Brasil desconsidera a formação do profissional, acarretando na desvalorização da carreira do professor de língua(s) estrangeira(s) no país.

Outro paradigma que deve ser considerado na formação docente em LE é do professor pesquisador. Neste horizonte, recorreremos a Moita Lopes (1996) que evidencia a necessidade do profissional de línguas ser, também, um pesquisador, posto que é através da pesquisa que as práticas pedagógicas poderão ser modificadas a partir da reflexão do docente sobre sua própria atuação. Lopes (2013) reforça essas discussões:

Conduzindo nosso foco para a formação de professores de língua estrangeira no contexto dos programas de licenciatura, parece-nos bastante desafiadora a proposta de que esses futuros professores desenvolvam, o mais cedo possível, um olhar para o fazer pedagógico como processo de pesquisa. Seria interessante que nas disciplinas de licenciatura – mas também nas de língua e literaturas estrangeiras – fossem oferecidas oportunidades sustentadas de reflexão sobre como os alunos podem se tornar investigadores de seus próprios contextos, tanto em seu estágio atual (como professores em formação, como em suas práticas pedagógicas propriamente ditas (futuras, como profissionais contratados; ou atuais, como estagiários). (LOPES, 2013, p. 957).

Muitos cursos de idiomas se responsabilizam pelo treinamento dos sujeitos que irão atuar em sala de aula, entretanto é necessário lembrar que as práticas de treinamento em

centros de idiomas não se caracterizam como formação docente. A prática corriqueira dos cursos de idiomas revela o treinamento de um usuário da língua que estará apto a ensinar uma língua estrangeira segundo o/a método/abordagem adotado/a pela escola. Contudo, é a formação docente, propiciada pelos cursos de licenciatura, que oferece a reflexão sobre os métodos e a formação do profissional, que não é treinado, mas formado para exercer a profissão e escolher suas práticas de ensino. Lopes (2013) mostra a importância dos cursos de licenciatura para a formação do profissional de línguas:

Quando nos cursos de licenciatura em língua estrangeira abre-se espaço, por exemplo, para a apresentação e discussão das diversas abordagens e metodologias de ensino – incluindo aí a análise dos documentos oficiais que estabelecem parâmetros curriculares para o ensino da língua –, instaura-se uma oportunidade única para uma problematização do próprio conceito de método, ou da própria concepção sobre o que significa ensinar, o que significa aprender uma língua estrangeira. (LOPES, 2013, p. 958).

Outro aspecto encontrado na formação do profissional de LE(s) diz respeito à atuação do profissional no campo do paradigma reflexivo e do paradigma comunicativo/comunicacional. Para Almeida Filho (2004, p. 4) “no caso da grande área de Teorias de Ensino e Aprendizagem de Língua(s), o paradigma atual de mais alta persuasão é o reflexivo. Quase não se vê mais adeptos de outro paradigma anterior”. Recorremos às considerações de Pimenta (2005), acerca da popularização do professor reflexivo no Brasil:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (PIMENTA, 2005, p. 22).

Um dos desafios do docente é aliar a teoria à prática, enxergando a sua própria sala de aula como um espaço para a pesquisa e para a reflexão, processo esse que pode resultar na melhoria das práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Todavia no plano das dimensões, é necessário discutir a localização do docente de LE(s) no âmbito do paradigma comunicativo – comunicacional, pelo fato de que duas grandes abordagens constituem esta dimensão. Para Almeida Filho (2004) duas macrofilosofias caracterizam o paradigma comunicacional:

Essas duas macro-filosofias são: (1) a sistêmico-gramatical e, (2) a interativo-comunicacional. Na primeira categoria estariam métodos cuja característica distintiva é a centralidade / anterioridade da estrutura e do funcionamento da língua em si (com maior ou menor grau de explicitude no ensinar e aprender). À segunda categoria pertencem aos métodos que centram sua prioridade e

ação na interação social com propósitos comunicacionais (a cuidadosa construção de sentidos desde o início com focos opcionais ou justificadamente ocasionais nos aspectos sistêmicos da língua). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 05).

Embora o professor de LE(s) não consiga localizar a sua atuação profissional no âmbito das dimensões ou paradigmas – tradicional ou emergente – de ensino, sua prática e o seu fazer docente são guiados, mesmo que inconscientemente, por um paradigma.

No que tange o paradigma reflexivo e comunicativo do profissional de língua(s), estes dois paradigmas só se concretizam quando o docente de língua estrangeira é um profissional, pois desta forma, o docente poderá atuar de modo autorreflexivo sobre suas próprias práticas, resultando na formação de um profissional contemporâneo que se localiza na abordagem comunicacional da língua (ALMEIDA FILHO, 2004).

O quarto paradigma que caracteriza a atuação docente é o desejo de incompletude, exemplificado pela busca incessante por cursos de formação acadêmica e pelo desejo da teoria. Nesse sentido, Castro (2011) sustenta que um dos objetivos da universidade contemporânea é formar profissionais capazes de aprender a aprender permanentemente, o que revela a formação de um novo paradigma que concebe o profissional na sua incompletude, reforçando, assim, a característica do paradigma emergente e a busca incessante pela completude:

En esa coyuntura, los paradigmas de enseñanza/aprendizaje atienden a las formas educativas con un cambio de acento en cuánto al sujeto de la acción, que incide en la importancia y necesidad de aprender que tiene el estudiante y desplaza la casi exclusiva anterior de enseñar, del profesorado; para adquirir un rol de acompañante, de guía, tutor, de impulsor de aprendizajes, etc. Quede claro, por tanto, que la figura del profesor no se excluye, pero le requiere integrarse, acomodarse, reflexionar, lo que conlleva esta situación para afianzarse en la nueva perspectiva, por todos los cambios que comporta. (CASTRO, 2011, p. 108).²

Esse paradigma da formação permanente acentua-se no paradigma emergente, dado também o surgimento e a popularização das ferramentas digitais de ensino e aprendizagem. Ou seja, o professor possui acesso a uma gama de possibilidades de aplicativos e programas que podem ser utilizados na complementação da formação acadêmica e na função do docente como pesquisador.

² Nesta conjuntura, os paradigmas de ensino/aprendizagem atendem as demandas educativas com uma mudança de perspectiva, quando considera-se o sujeito da ação, que incide na importância e na necessidade de aprender do estudante e desloca a quase totalidade do ensinar, do professor; para adquirir um selo de acompanhante, de guia, de tutor, de impulsionador das aprendizagens, etc. Que fique claro, portanto, que a figura do professor não se exclui, mas requer integração e reflexão, o que direciona este contexto a uma nova perspectiva, por todas as mudanças que comportam. (Tradução elaborada pelo primeiro autor).

O professor localizado no paradigma emergente é caracterizado pelo signo da incompletude e pelo desejo da teoria, aspectos estes antagônicos ao perfil do docente localizado no paradigma tradicional, cujo perfil é caracterizado pela completude, indicando que o docente é o representante da propagação do saber científico. Entretanto, em época de globalização, da popularização da Internet e das redes sociais, o professor contemporâneo não pode fugir do contexto atual, segundo o qual a escola compete com outros espaços de propagação do saber – entendidos aqui, como o conflito entre o saber científico e as ignorâncias.

4 Palavras não conclusivas...

Sem concluir, pois o signo da incompletude não nos permite apresentar conclusões sobre o complexo processo de formação de professores de língua(s) estrangeira(s) e da constituição de paradigmas de formação docente. Mas, propomos apresentar algumas reflexões finais que ilustram parte das discussões empreendidas nesse estudo.

Vimos a existência de dois paradigmas macro que influenciam as práticas pedagógicas e o perfil do docente de LE(s) na contemporaneidade, demonstrado aqui, como paradigma tradicional e emergente. Frisamos que, mesmo inconscientemente, o perfil e as práticas do docente de LE(s) são influenciados pela atuação e movimentação do professor em um desses paradigmas. Assim, as escolhas metodológicas em sala de aula são explicadas pela formação do profissional e a sua atuação nos paradigmas de ensino.

Por conseguinte, discorreremos sobre quatro paradigmas formativos que se apresentam durante o processo de formação do profissional de línguas: a) enquanto usuário da língua; b) enquanto pesquisador; c) localizado em um paradigma de ensino e d) no signo da incompletude profissional. Nossas discussões mostram que o movimento de formação docente é complexo e envolve a formação de paradigmas que, por sua vez, são responsáveis pelas práticas e pelo perfil do docente.

Mostramos, além do mais, que no contexto de cursos de idiomas, aqueles que não obtiveram formação docente em curso de licenciatura em Letras, estão alocados apenas no paradigma do usuário da língua, ou seja, são competentes em uma determinada língua, mas não são considerados professores de língua(s) estrangeira(s), porque a profissão docente envolve paradigmas formativos que apenas a formação acadêmica em Letras propicia, exemplificando o complexo quadro de formação e atuação docente.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. de. O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, 2004.
- CASTRO, C. R. Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en ELE. *Revista Magriberia*, nº 4, 2011.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MASTERMAN, M. A natureza de um paradigma. In: LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. O discurso científico, seus desdobramentos e seus embustes. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. *Ciências da Linguagem: o fazer científico*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- VASCONCELLOS, M. J. E. de. Identificando as noções de paradigma e epistemologia. In: *O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

Recebimento: 31/03/2017

Aceite: 15/08/2017