

FORMAÇÃO DE PROFESSORES RUMO AO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Albertina ROSSI¹

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão sobre a importância de se formar professores que desenvolvam competências para colocar na prática um ensino voltado ao princípio da educação que se coloca dentro de uma esfera teórica cognitivista interacionista. Tal princípio envolve questões como a *alteridade* e a *autonomia* do indivíduo. Isso significa que é preciso levar em consideração a maneira própria de ser do indivíduo e do mesmo “mobilier este mundo” por meio da sua relação com o outro. Nessa perspectiva, professores e alunos se envolvem em um processo contínuo e eficaz de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; autonomia, alteridade, interacionismo, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT

This article ponders upon the importance of providing graduate education to teachers who can develop competencies to their teaching practice based on the principle of education that is embedded in a theoretical cognitive-interactionist perspective. This principle involves issues such as alterity and individual autonomy. This means it is necessary to take into consideration one's inner self and his possibility to “furnish this world” through his relationship with the other. Within this perspective, teachers and students are involved in a continuum and effective process of teaching and learning.

KEYWORDS: Pedagogy; autonomy; alterity; interactionism; learning.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2003. É Professora na área de Educação desde 1998.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente muitos educadores vêm se preocupando em, por exemplo, como implementar um ensino/aprendizado autônomo. Tal preocupação tem sua razão de ser, se se levar em consideração, por exemplo, que, para Holec (1981), a “capacidade de alguém ter o controle sobre sua própria aprendizagem” significa assumir e manter a responsabilidade sobre todas as decisões relativas ao processo de aprendizagem, incluindo o estabelecimento de objetivos, definição de conteúdos e progressão, seleção de métodos e técnicas, monitoração da aprendizagem, avaliação.

É preciso formar um professor que desenvolva competências para colocar na prática um ensino voltado ao princípio da educação que se coloca dentro de uma esfera teórica cognitivista. Tal princípio envolve questões como a *alteridade*² e a *autonomia*³ do indivíduo. Isso significa que é preciso levar em consideração, como salienta Scherer (2002, p.1), a maneira própria de ser do indivíduo e do mesmo “mobilier este mundo”⁴. De modo sucinto, pode-se dizer que, a *alteridade* seria o “constituir-se com o outro” (ABBAGNANO *apud* SCOZ, 2003, p.25), ou, em outras palavras, segundo Prandini (2003:68), a *alteridade* significa constituir o *Eu* (a identidade)⁵ por meio da relação com o outro. Por sua vez, a *autonomia*, em termos gerais, é definida por Holec (1981) como sendo a capacidade de alguém ter o controle sobre sua própria aprendizagem.

Esse conceito de *autonomia*, de acordo com uma análise realizada por Tavares (2002, p. 1), é bastante abrangente e “pode acabar sendo entendida como uma enumeração de ações a serem realizadas pelo ideal de ‘aprendiz autônomo’”. Assim, sob essa ótica, a *autonomia*, conforme aponta Tavares, poderia ser tomada como uma utopia. A autora ressalta ainda que,

na prática, não se pode falar de um aluno autônomo em termos absolutos. O grau de autonomia do aprendiz não é algo fixo e uniforme. Os aprendizes podem, por exemplo, ser capazes de trabalhar autonomamente em habilidades de compreensão escrita, mas não em produção escrita. Ou os alunos podem ser capazes de analisar com precisão suas necessidades, mas não ser

² Ver mais sobre a questão da *alteridade* em autores como, Por exemplo, Flores (1998), Scoz (2003), Prandini (2003).

³ Ver mais sobre a questão da *autonomia*, no âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua, em uma série de artigos dispostos nos *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – FILE II* (cf. *FILE II*, 2002).

⁴ Traduziu-se de “(...) meubler ce monde” (SCHERER, *op.cit.*, p.1).

⁵ *Identidade* é aqui entendida, segundo Prandini (*op.cit.*, p.68), “como uma unidade em constante movimento de mudança, em processo de transformação relacionado às condições do meio no qual se insere, transformação esta marcada por uma continuidade que permite ao *Eu* sentir-se o mesmo, neste lugar, neste momento, como naquele momento e naquele lugar, no passado ou no futuro. É a unidade pela qual o *Eu* se identifica, assim como pela qual os outros o identificam”.

capazes de transformar esta análise em objetivos claros e realistas. Os aprendizes também podem aumentar ou diminuir seu grau de autonomia ao longo do tempo, dependendo do contexto de aprendizagem e fatores pessoais. A autonomia, portanto, não é uma capacidade que se adquire e, a partir desta aquisição, se tem para sempre. A autonomia é exercida (ou não), ao longo do processo de aprendizagem, em diferentes graus e de diferentes formas, em função do contexto educacional em que se está inserido (TAVARES, 2002, p.1).

Diante disto, Tavares salienta que, vista dessa maneira, a *autonomia* poderia ser entendida não exatamente como uma meta a ser alcançada, mas como parte integrante do próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, a autora (2002, p.1) acrescenta que a *autonomia* não seria uma meta a ser alcançada, no sentido de um resultado que se espera atingir ao final de um processo ou após determinados procedimentos, mas sim uma capacidade desenvolvida num ciclo contínuo de ação e reflexão por parte dos alunos, no qual suas decisões tenham consequências reais no processo de aprendizagem.

Tavares, então, sublinha que, com essa visão de *autonomia*, pode-se mesmo relacioná-la com o desenvolvimento da reflexão crítica do aprendiz. Nesse tipo de formação, o aluno se desenvolveria como aprendiz dentro de uma prática reflexiva, tal qual foi sugerido por Schön (1992), entre outros autores, para a formação do professor (este tópico será retomado mais adiante). Segundo Tavares (2002, p.1), “nesta prática reflexiva, o aluno aprenderia a ser um aprendiz mais eficiente e mais autônomo durante seu próprio processo de aprendizagem, observando e refletindo continuamente sobre sua prática enquanto aprendiz com a colaboração do professor e de outros aprendizes”. Um dos requisitos para a autonomia do aluno, segundo sustenta Voller (1997), é que os professores sejam observadores ativos e reflexivos de suas próprias estratégias e interações. Entende-se, pois, que, para promover a autonomia do aluno, é preciso abrir espaço para que este possa se envolver no que, como e quanto deve ser aprendido de acordo com suas próprias necessidades, preferências e estilo de aprendizagem. Logo, o papel do aprendiz não seria mais apenas o de simplesmente adquirir conhecimentos, mas, sim, o de aprender a aprender⁶.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), discute a importância da conscientização dos novos papéis do

⁶ Conforme consta na apresentação (seção *autonomia*) dos *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - FILE II* (cf. FILE II, 2002).

professor e do aluno. A relação professor/aluno, segundo o autor, não deve mais ser realizada de forma hierarquizada, na qual o professor ocupa a função de agente detentor do conhecimento totalitário e o aluno a função de um indivíduo “em branco” a ser preenchido pela transferência do conhecimento do professor. Ao contrário, essa relação deve acontecer de modo que os indivíduos troquem informações e aprendizados constantemente, formando-se mutuamente. Para o autor (1996, p.25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa tendência é percebida também em outros estudiosos da área da educação. Segundo a pedagoga Oliveira (2003a, p.17), por exemplo, “à medida que os homens, interagindo, constroem o conhecimento, o fazem tomando por base a (des)construção de conhecimentos anteriores. Desta forma, percebe-se o movimento que existe entre o sujeito, o conhecimento e a realidade enquanto fio condutor desse movimento. A realidade não pode ser vista estaticamente. Devemos percebê-la enquanto processo dinâmico e, por isso, capaz de produzir mudanças”. Esse pensamento é percebido também em Melo (2003, p.11), quando esta afirma que “a construção de conhecimentos fundamenta-se num processo interativo-vivencial através do qual o sujeito confronta sua visão de mundo com a informação interpretada, reflexiona e é capaz de construir suas próprias concepções e estruturas de leitura e intervenção no mundo”. Compete aos professores, pois, buscarem meios efetivos para uma ação positiva no ensino.

Por isso a importância de se desenvolver durante e depois da formação encontros de reflexão sobre a prática. Como salienta Rubem Alves (ALVES, 2003, p.9), a filosofia da educação tem seu início no “enigma do conhecimento que o homem tem deste mundo”. Dessa forma, as questões que preocupam este autor é responder a questões do tipo: “Onde nasce nosso desejo de conhecer? Para que conhecemos? Como conhecemos?”. De acordo com Rubem Alves (ALVES, 2003b, p.19), o professor, além de exercer o ensino/aprendizagem das disciplinas, “é preciso que ele se transforme num mestre de prazeres”. É possível que, por meio de nova cultura docente, de uma mediação interativa e dinâmica, os alunos possam vir a tomar consciência das informações veiculadas pelo professor. Este precisa proporcionar ao aluno o saber e o querer estar em uma sala de aula de Língua Materna (LM).

Acredita-se, pois, que a formação dos professores não depende só das universidades, apesar de que, é papel destas dar a base sólida. A aprendizagem é um processo continuado, por isso também a importância dos Cursos de Formação Continuada. Esses Cursos deveriam ser realizados não só fora da escola onde o professor atua, mas, também, dentro dela com toda a comunidade docente e administrativa, pois um professor que sai para fazer um curso, quando volta pode se sentir isolado o que pode comprometer o seu trabalho em sala de aula. A participação de todos no processo de ensino/aprendizagem pode ser importante para um melhor resultado. Isso vem ao encontro do pensamento de Luckesi (1997), quando este afirma que “o ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa ir fazendo as coisas, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas” (p.102). Faz-se importante, pois, um planejamento adequado das aulas a serem ministradas de forma a fazer com que seja bem sucedido qualquer projeto que se queira pôr em prática.

Todavia, é relevante salientar, como o fazem também outros profissionais da área, como é o caso de Oliveira (2003b, p.27), que, antes de métodos e técnicas, as escolas deveriam investir primeiro e mais na parte humana de relacionamento e comunicação de seus professores. É preciso também que o professor busque sua própria autonomia. Para tanto, ele deve ir sempre em busca do conhecimento de forma a sempre abrir um espaço para a reflexão⁷, tópico este que será discutido na próxima seção.

2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LM: REFLEXÃO PARA A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Nota-se que, atualmente, o desenvolvimento da capacidade reflexiva crítica dos futuros professores tem sido uma meta perseguida por educadores, uma vez que, para além das relações que o professor de língua deve manter com o contexto institucional

⁷ Ver texto de Xavier (2002), no qual a autora aborda a questão da *reflexão* e o *fazer pedagógico*, levantando questionamentos importantes para discussão deste tema.

de ensino-aprendizagem da disciplina, ele precisa ainda se posicionar face ao estado atual e futuro em didática do ensino/aprendizagem de língua.

Refletir, e, criticamente, conforme postula McCarthy (1987), significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas voltados à questão do ensino/aprendizagem, bem como, ante os problemas ocasionados pela incompatibilidade de interesses e valores dos integrantes de uma Instituição de ensino. Ora, é notório que, a escola, de acordo com Ghedin⁸, representa aspirações e valores que nem sempre são compatíveis com os que almejam o corpo docente e mesmo o discente. Portanto, segundo o autor, é preciso entender de que maneira os docentes e os discentes podem manipular os processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola pode representar.

MacCarthy (*op.cit.*), pois, desenvolve a ideia de que um indivíduo, num processo de reflexão, deve explorar, de modo a tentar conhecer a natureza social e histórica, tanto da sua relação como ator nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre seu pensamento e sua ação educativa. A reflexão, para MacCarthy, é concebida como uma atividade pública que reclama a organização das pessoas envolvidas e que se dirige à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria, de sua prática social e de suas condições de trabalho.

Pode-se dizer, então, que a reflexão para o fazer pedagógico é uma tarefa que requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe, entre outros, que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola e suas influências no processo pedagógico.

Assim sendo, um processo de reflexão crítica permitiria aos professores, de acordo com Contreras (1997), avançar em direção a mudanças na prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Isto requer, segundo este autor, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas Instituições. A reflexão, para Contreras, apela a uma

⁸ Disponível na página <http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc>, acesso em 30/05/2012.

crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

Apesar da forte tendência de um fazer pedagógico reflexivo, é possível perceber que muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão apenas à aula. Ou seja, em como conseguir ministrar o conteúdo exigido pela Instituição (ROSSI). Entre outras razões, talvez isso possa ser explicado pelo fato de que, até poucos anos atrás, conforme salientam Fortkamp *et al.*⁹ (2002, p.1), a formação de professores era realizada de modo a focalizar novas metodologias ou novas técnicas de ensino. O problema é que os professores formadores eram os repassadores exclusivos desses conhecimentos e os estágios, conforme criticam os referidos autores, eram prescritivos. Ou seja, tais estágios eram organizados em torno de programas pré-estabelecidos de conteúdos a serem assimilados e em seguida aplicados em sala de aula. Contudo, segundo Fortkamp *et al.* (2002, p.1), “como esses estágios eram baseados sobretudo na experiência dos professores formadores, pouco espaço era deixado para que os estagiários dissessem o que faziam (se já eram atuantes) ou o que fariam em determinadas situações de classe”¹⁰.

Todavia, conforme dito acima, recentemente, nota-se uma tendência pedagógica que enfatiza uma nova abordagem de formação que se apóia no conceito da *reflexão*. Autores como Schön (1992), Vieira (2002), Xavier (2001 e 2002), entre outros, argumentam que uma pedagogia para a autonomia requer professores reflexivos.

Essa nova tendência pedagógica, de acordo com Fortkamp *et al.* (2002, p.1,2), possibilitou perceber que havia (ou há) uma distância entre os conteúdos ministrados em uma formação prescritiva e a real aplicação desses conteúdos pelos professores. Dessa maneira, um estágio do tipo prescritivo, segundo estes autores, desconsidera o fato de que “novas práticas exigem não só mudanças efetivas de atitudes e de

⁹ Relação dos autores do artigo em questão: FORTKAMP, Mailce B. M.; MALTZAHN, Paulo; VIVIANI, Zélia Anita & MENDES, Angelita.

¹⁰ Vale ver detalhes deste artigo de Fortkamp *et al.* (*op.cit.*), cujo estudo objetivou discutir o papel do professor no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e da autonomia por parte de aprendizes de língua. Para isto, os autores analisaram os resultados de questionários sobre estratégias de aprendizagem submetidos a 117 alunos do curso de Letras da UFSC bem como os resultados de uma oficina sobre estratégias e autonomia, realizada com alunos de Letras que já lecionam uma língua. Este estudo aponta meios de conscientizar os futuros professores de língua (já atuantes ou não), de que existem diferentes modos de se aprender uma língua; de que cada um de seus alunos, assim como eles (visto que também foram submetidos a atividades práticas), pode ter a sua própria estratégia de resolver situações postas pela língua que está aprendendo e, a sua maneira, vir a aprendê-la de fato. Conscientes disso, conforme Fortkamp *et al.* (*op.cit.*, p.2), os docentes podem contar com mais subsídios para compreender e aceitar a maneira própria de ser de seus alunos. Por conseguinte, os professores terão maiores meios de conduzir os alunos à progressão da aprendizagem. Não o bastante, o professor, conforme os referidos autores, ao considerar em sua prática pedagógica diferentes maneiras de promover o aprendizado de língua, “terá elementos de apoio para poder refletir e, conseqüentemente, evitar práticas autoritárias e/ou estereotipadas” (p.2).

realizações, mas também, e principalmente, a compreensão e a aceitação de novas posturas ou abordagens” (p.2).

Assim sendo, defende-se aqui que o objetivo da formação não é uma prescrição de conteúdos, mas uma reflexão em torno da prática, a partir da observação da própria experiência. Faz-se necessário que o professor transcenda os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a Instituição já tem fixadas. É preciso que os professores reflitam criticamente de modo a tomar consciência de seu fazer pedagógico. E, tomar conhecimento de sua própria prática pedagógica, conforme ressalta Xavier (2002, p.2), “é analisar, questionar, avaliar, confrontar e reinterpretar suas ações, estratégias e procedimentos, de modo a construir uma identidade pedagógica própria capaz de gerar aprendizagem em quantidade e qualidade em sala de aula”.

Para esse fim, entretanto, torna-se necessário que o professor tenha elementos teóricos nos quais possa apoiar-se para fazer sua análise e modificar, posteriormente, sua atitude. Para tanto, é preciso investir na formação dos profissionais da educação, de forma que estes tenham uma oportunidade e mesmo condições de refletir sobre metodologias e conteúdos propostos. Sabe-se que, por vezes, a prática pedagógica pode não atingir bons resultados pela simples falta de reflexão crítica para e sobre a ação e, por conseguinte, compreensão do que seja de fato, por exemplo, uma metodologia aplicada ao ensino de LM. Conforme visto, há momentos em que os professores se vêem impotentes diante de sugestões teóricas advindas de áreas como, por exemplo, a Linguística Aplicada e a Didática de Línguas, e, conseqüentemente, pode vir a encontrar dificuldades de incorporá-las ao seu trabalho. Os próprios *PCNs*, cujo objetivo é o de nortear a atividade dos professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil, como mais um exemplo, podem se mostrar difíceis de serem compreendidos se não houver um estudo preciso de suas bases e diretrizes.

A esse propósito, Rodrigues (2002) levanta alguns problemas relacionados à construção de conceitos de termos considerados centrais nos *PCNs* (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa), como, por exemplo, *gêneros do discurso, texto, enunciado, frase*. Para a autora, os *PCNs* usam esses termos de forma aleatória e, por vezes, segundo ela, têm-se a impressão de que os mesmos são

caracterizados como sinônimos, o que não procede, levando em consideração diferentes modelos teóricos nos quais esses termos assumem conceitos específicos. Rodrigues (2002, p.10), portanto, chama a atenção para o fato de que, “se os conflitos e incoerências teórico-conceituais podem ser ‘acomodados’ por leitores especializados nessas áreas do conhecimento, já não se pode fazer a mesma projeção para os interlocutores previstos para os *PCNs*, os professores do Ensino Fundamental, que, muitas vezes, têm no documento a principal ou única fonte de leitura teórica”.

Levando isso em consideração, de acordo com Perrenoud (2002, p. 20), compete fazer com que os futuros professores, desde o início de sua formação, desenvolvam uma articulação consciente entre teoria e prática. Na mesma linha de pensamento, as pedagogas Andrade e Sá (1992, p.28) entendem também que “o professor precisa, necessariamente, possuir conhecimentos de índole didática, embora filtrados pela prática, isto é, ele deve ser capaz de refletir sobre esses conhecimentos didáticos, elucidados pela avaliação das suas próprias práticas”. Afinal, para formar alunos autônomos, isto é, alunos corresponsáveis pela sua própria aprendizagem e conscientes de como se aprende, é necessário que o professor disponha de suporte teórico que possibilite o acesso a essa autonomia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a escola pode ser mais um espaço onde ambientes de aprendizagem podem ser criados, propiciando ao aluno vivenciar e desenvolver habilidades compatíveis com seus próprios interesses e com as necessidades atuais da sociedade. Porém, não basta a escola, por exemplo, adquirir recursos tecnológicos e outros materiais pedagógicos sofisticados e modernos. É preciso ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem. Isso significa formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscarem novas possibilidades, novas compreensões, visando contribuir para o processo de mudança do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Primeira lição para os educadores. *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de jun, no 25. São Paulo: Criart, 2003a:8-9.

_____. Caro professor... *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de maio, no 24. São Paulo: Criart. 2003b:18-9.

ANDRADE, Ana Isabel O. & SÁ, Maria Helena A. B. A. *Didática da língua estrangeira*. Porto: Asa, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível na página <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>, acesso em 09/05/2012.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

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

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997:76-141.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In.: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Org. Maria José Rodrigues Faria Coracini. Campinas/SP: Pontes, 1995.

FARACO, Carlos Alberto & CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Disponível na página http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf, acesso em 16/05/2012.

FARIA, Maria Alice de Oliveira & ZANCHETTA JR, Juvenal. Formação de professores no Brasil. *Educação e Comunicação: Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*. Leiria, 2001. Disponível na página <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1025.1.pdf>, acesso em 22/05/2012.

FILE II. *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - FILE II*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, CD-ROM, 2002.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *In.: Linguagem e ensino. Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas*. Vol. 01, no 01, jan. Pelotas: Educat, 1998:3-32.

FORTKAMP, M *et al.* Estratégias de aprendizagem, autonomia e o professor de língua estrangeira. *In.: Anais Do II Fórum Internacional De Ensino De Línguas Estrangeiras (FILE II)*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, 2002:CD-ROM.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

GHEDIN, Evandro Luiz. *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. Disponível na página <http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc>, acesso em 30/05/2012.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Arlinda Paranhos Leite. A dinâmica da complexidade e a prática educativa. *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de set., no 27. São Paulo: Criart. 2003a:16-8.

_____. Professor e comportamento. *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de out., no 28. São Paulo: Criart, 2003b:27.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Autoria de pensamento e alteridade: temas fundantes de uma relação pedagógica amorosa e libertadora. *In.: Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Organizado Por Sílvia Amaral. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003:25-32.

RODRIGUES, Hammes Rosângela. A relação entre gênero, enunciados e texto: uma leitura bakhtiniana. *In.: Boletim da ABRALIN*, v.26 – no especial – I, 2001:613-15.

_____. Articulações teórico-conceituais nos PCNS: uma análise crítica. *In.: V Encontro do CELSUL*. Curitiba. Anais a sair, 2002.

ROSSI, Albertina. *Teoria linguísticas e educacionais x formação e prática dos professores de língua materna. Curso de Formação Continuada*. Pesquisa em andamento.

SCOZ, Beatriz. Por que a alteridade é uma questão central para a psicopedagogia? *In.: Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Organizado Por Sílvia Amaral. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2003:25-32.

SCHERER, Amanda Eloina. Autonomie: le parcours-recours de l'apprentissage dans un espace de langue. *In.: Anais Do II Fórum Internacional De Ensino De Línguas Estrangeiras (FILE II)*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, 2002:CD-ROM.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In.* NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TAVARES, Kátia C. do Amaral. Autonomia do aprendiz e formação do professor de línguas. *In.: Anais Do II Fórum Internacional De Ensino De Línguas Estrangeiras (FILE II)*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, 2002:CD-ROM.

VIEIRA, F. Entrevista sobre autonomia [entrevista a Vera Xavier dos Santos]. *In.: Linguagem & Ensino*, vol. 5, no. 2, 2002: 141-64.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? *In.: BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs.). Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman, 1997.

XAVIER, Rosely P. Focusing on grammar pedagogy. *In.: EFL teaching and learning in Brazil: theory & practice*. Editors: Mailce Borges Mota Fortkamp, Rosely Perez Xavier. Florianópolis/SC: Insular, 2001:19-30.

_____. Reflexões sobre o fazer pedagógico: Em busca da compreensão e consciência crítica. *In.: Anais Do II Fórum Internacional De Ensino De Línguas Estrangeiras (FILE II)*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, 2002:CD-ROM.