

“Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras / “How does one educate an English teacher?”: reflections from a curricular change in a Language Teacher Education Program

*Cristiane Carvalho de Paula Brito**
*Fernanda Costa Ribas***

Recebido em 13 jun. 2019. Aprovado em: 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

BRITO, Cristiane; RIBAS, Fernanda. “Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1442>.

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre a formação do professor de língua inglesa, a partir da análise da mudança curricular de um Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, em uma universidade pública mineira. Fundamentamo-nos nos estudos em Linguística Aplicada e no pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é dialógica e buscamos, com base em uma metodologia qualitativa de pesquisa, identificar alguns enunciados, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, que apontassem para concepções do que seja formar um professor de língua inglesa. Constituído na dialogia de dizeres, identificamos no PPC vozes institucionais, educacionais e pedagógicas que ressignificam diferentes perspectivas de língua(gem) e de ensino-aprendizagem. Em nossas análises elencamos enunciados que refutam visões tecnicistas e ressaltam o caráter político, social, científico, responsivo, crítico e contínuo da formação, os quais parecem ter como eixo organizador de suas diferentes vozes a necessidade de interpelar o licenciando a tomar um posicionamento diante das diversas concepções de língua(gem) que constituem sua profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Currículo; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This paper aims to reflect upon English teacher education from the analysis of a curricular change in an English Language Teacher Education Program, in a public university in Minas Gerais. Based on the studies in Applied Linguistics and on the bakhtinian assumption that language is dialogic, and based on a qualitative research methodology, we seek to identify some utterances in the curriculum document of the aforementioned Program that could point to conceptions of what it is to educate an English teacher. Founded in the dialogical functioning of utterances we identified institutional, educational and pedagogical voices in the curriculum that resignify different perspectives of language, as well as teaching and learning. In our analyses, we identified statements that negate technicist views and emphasize the political, social, scientific, responsive, critical and continuous nature of education, which seem to have as an organizing axe of their different voices the need to interpellate the pre-service teachers to take a stance on the various conceptions of language that constitute their profession.

KEYWORDS: Language Teacher Education; Curriculum; English.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia. depaulabrito@gmail.com

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia. ribasileel@gmail.com

1 Introdução

E, pelo menos desde Foucault, sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam - e talvez possamos dizer até: constituem - o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito. Assim como a linguagem torna possíveis alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e até impossíveis. (BIESTA, 2017, p. 29)

A pergunta colocada no título deste trabalho acena para ao menos dois efeitos de sentido possíveis marcados no uso do advérbio interrogativo ‘como’. No primeiro, poder-se-ia interpretá-la considerando-se a formação como ‘produto’, isto é, fruto do que está posto em uma grade curricular, sendo a resposta algo do tipo: “o professor se forma cumprindo x horas de estágio, x horas de estudos linguísticos, x horas de estudos literários”. Por outro lado, poder-se-ia também considerar que a pergunta se refere a um questionamento para o qual não se tem respostas acabadas; ela poderia, pois, ser reformulada pelo enunciado: “que caminhos percorre um licenciando para se constituir professor?” ou “o que fazer para formar um professor?” ou ainda “que formação desejamos para esse futuro professor?”, lançando, assim, indagações sobre esse processo de formação.

Para o escopo deste estudo, interessa-nos pensar nos dois sentidos apontados, já que visamos a refletir sobre a formação do professor de língua inglesa, a partir da análise da mudança curricular de um Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, em uma universidade pública, no interior de Minas Gerais. Ao analisar o ‘produto’, aquilo que se constituiu enquanto proposta curricular, intentamos também lançar olhares para o processo, entrevendo as vozes (sócio-históricas, políticas e institucionais) que perpassam os formadores do referido curso e que se deixam (des)velar na aparente unidade do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para Bakhtin, todo enunciado é eco de um enunciado anterior. Em suas palavras,

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1979/2000, p. 316).

Desse modo, entendemos que o PPC se constitui na dialogia dos dizeres, sendo que, em sua materialidade linguística, podemos empreender gestos de interpretação a fim de identificar vozes que respondem a demandas institucionais, que ressignificam diferentes perspectivas de língua(gem) e de ensino-aprendizagem, que se posicionam acerca de visões de educação, enfim, que acenam para a compreensão do que seja (ou não) formar um professor de língua inglesa.

Para alcançar o objetivo proposto, tecemos, primeiramente, algumas considerações sobre a formação do professor de línguas, no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada (LA). Em seguida, fazemos uma breve contextualização do curso de Letras aqui investigado; e, passamos, então, para a análise do PPC.

2 Linguística Aplicada e a formação do professor de línguas

A pergunta ‘Como se forma um professor de línguas?’ encontra várias respostas nos estudos em LA. Apresentamos, nesta seção, alguns trabalhos no intuito de pensar a discursividade que tem se estabelecido na área a respeito da temática em questão.

Como explica Vieira-Abrahão (2010) ao discorrer sobre a formação do professor de línguas no passado, presente e futuro, podemos identificar diversos modelos ao longo dos tempos sobre como essa formação docente deve ocorrer. A autora descreve, em seu texto, primeiramente, um modelo tecnicista, baseado no treinamento, que imperou nas universidades por volta dos anos 70 e 80. Movido por uma perspectiva behaviorista de aquisição de conhecimento, que enfocava a aquisição de hábitos, esse treinamento consistia na

preparação do professor para atividades a serem desenvolvidas a curto prazo. Envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226).

Refletindo sobre seu curso de graduação em Letras na USP nessa época, Vieira-Abrahão (2010, p. 225) relembra que os futuros professores eram “treinados em técnicas para apresentação do diálogo, dos drills mecânicos de substituição, para a apresentação indutiva da gramática, para o desenvolvimento da leitura” e, a partir desse modelo, os professores em formação preparavam suas aulas de inglês.

A autora relata que, no início da década de 90, houve uma mudança na forma de conceber essa formação docente, a partir da inserção da disciplina de Linguística Aplicada nos Cursos de Letras, a qual foi ganhando espaço com os Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Unicamp e em Estudos da Linguagem na PUC de São Paulo. Percebeu-se que era preciso mais do que treinar os professores de línguas: esses precisavam de embasamento teórico para justificar suas escolhas quanto a procedimentos metodológicos a serem usados em suas aulas. Com isso, a teoria acaba ganhando mais destaque do que a prática e a universidade passa a ser encarada como o “lugar por excelência” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227) para a formação do professor de línguas, que atuaria como um consumidor e aplicador de teorias produzidas na academia.

Essa postura reprodutora de teorias por parte do professor foi repensada quando surge o paradigma da reflexão ainda na década de 90, segundo Vieira-Abrahão (2010). De treinar professores, passa-se, então, a formar professores com uma preocupação em instrumentalizá-los para que pudessem refletir na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1983). A reflexão envolve a coleta de dados que os professores realizam sobre seu ensino, de forma que possam examinar suas atitudes, emoções, crenças e práticas, olhando para dentro de si e para seus cursos (CELCE-MURCIA, 2001). Essa reflexão permite que o professor compreenda seu fazer e não só reproduza o que lhe foi ensinado nos cursos de formação, sendo que, nesse processo, as crenças exercem papel fundamental, “sendo a base dos questionamentos do professor” (BARCELOS, 2006, p. 23). Livros como *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* de Richards e Lockhart (1996) e *Professional Development for Language Teachers* de Richards e Farrel (2005) são alguns exemplos de como a reflexão passa a ser enfatizada na formação de professores, ao abordar assuntos como os papéis de professores, as abordagens na investigação do ensino, a exploração das crenças dos professores, os diários reflexivos, a análise de casos, o automonitoramento, dentre outros.

Como ressalta Vieira-Abrahão (2010, p. 228) sobre a importância da reflexão na formação do professor,

[é] por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo.

Esse paradigma foi o que guiou nossa formação como professoras de inglês e português no início dos anos 2000 e que até hoje faz parte dos Cursos de Letras. Nessa perspectiva, não se

vê o professor em formação como um implementador de teorias, mas um produtor das próprias teorias condizentes com a realidade educacional local em que atua. Essa perspectiva de formação é condizente com a era pós-método que caracterizou o ensino e aprendizagem de línguas, como aponta Kumaravadivelu em seu livro *Beyond methods* (2003). Apontando limitações no conceito de método enquanto conjunto de procedimentos e estratégias instrucionais idealizadas, direcionadas a contextos de ensino idealizados e, portanto, irreais, o autor advoga a favor de uma pedagogia pós-método que

[i]nclui não somente questões relativas a estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e instrumentos de avaliação, como também uma ampla gama de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam diretamente ou indiretamente a educação em segunda língua (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34).

Portanto, reconhecemos a importância do desenvolvimento de competências linguístico-discursivas e pedagógicas do professor para ensinar a língua estrangeira e da reflexão sobre crenças e práticas para a formação do professor de línguas, mas, com base nas influências históricas, sociais e políticas que Kumaravadivelu (2003) cita e que incidem no ensino de uma língua, acreditamos ser preciso uma formação inicial que vá além. Entendemos que a reflexão, como critica Mateus (2013, p. 33) em relação aos programas de formação da década de 90, não pode ser tomada como “fim em si mesma”, incorporando “práticas voltadas à técnica da reflexão, empenhando-se em ‘ensinar’ os/as professores os modos mais eficazes e apropriados de refletirem sobre seu trabalho”. A formação de professores não pode ser apenas reflexiva, como também crítica. Para Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 41):

Um profissional crítico-reflexivo não se contenta com o que aprendeu no período de formação inicial, nem com o que descobriu em seus primeiros anos de prática, mas reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, seus saberes; problematiza sua própria ação e procura compreendê-la e transformá-la, considerando o contexto mais amplo em que ela se insere; busca entender os efeitos de sua ação na transformação de seus pares e do entorno.

A nosso ver, com base nessas premissas, a formação de professores deve abarcar práticas que auxiliem no desenvolvimento dos letramentos digital e crítico do futuro professor e de sua agência para que esse possa, a partir de variadas informações e recursos disponíveis atualmente, construir conhecimentos através de trocas colaborativas para serem capazes de

resolver problemas específicos de seus contextos de ensino locais, quando esses surgirem, contextos esses em que as tecnologias digitais estão hoje presentes em variados níveis e de diversas formas. Ou seja, são necessárias práticas que auxiliem o futuro professor a “transformar percursos, rejeitar situações dadas ou (re)construir oportunidades, assim resignificando seus contextos” (MONTE MÓR, 2018, p. 330). Desenvolver a agência do futuro professor significa, segundo Monte Mór (2013), levá-los a fazer releituras das teorias que aprendem na universidade e uma reavaliação de modelos convencionais de educação “que podem não ser adequados às necessidades da sociedade atual, requerendo que os professores exercitem novas formas de pensar e de construir sentidos” (MONTE MÓR, 2013, p. 141).

É essa atitude questionadora e transformadora das teorias e dos eventos em sua vida e a sua volta que acreditamos ser importante privilegiar nos cursos de formação de professores. Concordamos com Mateus (2002, p. 10) que a prática reflexiva precisa extrapolar o nível técnico e questionar “a adequação dos objetivos educacionais frente às diferentes realidades que se colocam, bem como as estruturas e relações de poder que oprimem e que mantêm o *status quo*”. Nas palavras da autora, esse é um “trabalho essencialmente político” (MATEUS, 2002, p. 10).

Além disso, quando defendemos a importância do desenvolvimento do letramento digital do professor em pré-serviço, não estamos apenas nos referindo a sua instrumentalização para a utilização de tecnologias digitais nas aulas de língua. Conforme sugere Costa (2012, p. 924):

deve fazer parte do letramento promovido pela escola e, conseqüentemente, pela licenciatura em LE o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso de ferramentas para editar textos – pois ter familiaridade com computadores não implica necessariamente dominar tais ferramentas – e, sobretudo, o aprofundamento da leitura crítica como uma das condições para o posicionamento fundamentado e coerente na elaboração dos próprios textos.

Concordamos com Freitas (2010, p. 348) que ser letrado digitalmente diz respeito a “associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento” de forma a produzir os próprios textos, como Costa (2012) cita. Questionar e transformar as tecnologias é também o que ressaltam Rocha e Maciel (2015, p. 25) em seu entendimento do que são os letramentos digitais: “modos de pensarmos e dizermos o mundo pelas lentes das novas tecnologias e mídias, simultaneamente questionando-as e transformando-as”. Considerar o letramento digital como algo meramente funcional é adotar uma definição

restrita que, segundo Freitas (2010), desconsidera o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letrar-se na modernidade.

Podemos perceber, nas definições de letramento digital anteriormente apresentadas, que a criticidade¹ é necessária para se atuar na sociedade contemporânea, o que nos remete a outro tipo de letramento que consideramos igualmente pertinente quando pensamos a preparação dos professores de língua: o letramento crítico, “uma perspectiva educacional ou um modo de conceber a educação formal e suas finalidades” (COSTA, 2012, p. 922). Não se trata de uma abordagem de ensino, mas uma filosofia educacional e, diríamos, de convivência em sociedade. Falar em letramento crítico é ir além do sentido funcional de uso de novos gêneros e práticas (LAMY; HAMPEL, 2007) presentes *online* e *off-line*. Letramento crítico envolve adotar uma visão de linguagem que considera seu caráter político e ideológico, ausente de neutralidade e as relações de poder que se fazem evidentes em seu uso (MONTE MÓR, 2018).

Portanto, o letramento crítico se baseia na “ideia de empoderamento do sujeito para que ele possa, através de linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar” (SANTOS; IFA, 2013, p. 5). Construção de sentidos, agência e autoria são palavras-chave quando se pensa na perspectiva do letramento crítico.

Tal posicionamento crítico e ativo e a visão de que “o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresente” (MONTE MÓR, 2018, p. 323) parecem não ser comumente encontrados nas escolas. Ao refletir sobre a situação da formação de professores no Brasil e o desenvolvimento da agência docente, com base em dados coletados em um Projeto Nacional de Letramentos, Monte Mór (2013, p. 132) explana que

[a] ideia de que a língua é construída e se torna significativa dentro de uma prática social tem sido adotada por uma minoria, primordialmente dentro da academia, e não tem sido considerada pela maioria dos professores nos contextos escolares.

A constatação de Monte Mór (2013) nos faz perceber a importância de enfatizar nos cursos de licenciatura visões de língua/linguagem que fogem aos padrões de convergência, linearidade, sequenciamento, hierarquias, homogeneidade, consenso de pensamentos e opiniões

¹ Entendemos criticidade tal como postulado por Jesus e Gattolin (2015, p. 173): “uma atitude geral do indivíduo, uma postura mental, emocional e intelectual do leitor na interação com qualquer tipo de texto”.

que há tempos têm dominado a área de ensino e aprendizagem de línguas e que ainda se fazem bastante presentes no cenário escolar.

Como aponta Mattos (2018), vários documentos educacionais oficiais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Programa Nacional do Livro Didático, a Base Nacional Comum Curricular, bem como outros documentos elaborados em nível estadual e municipal, apontam para a formação do alunado para o exercício da cidadania, a formação de valores para se conviver em sociedade, o estímulo à agência dos aprendizes e a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, Mattos questiona como os professores podem seguir tais diretrizes se eles mesmos, muitas vezes, não tiveram a chance de desenvolver a criticidade e a cidadania. Diante desse cenário, a autora defende a necessidade de “fornecer aos professores de línguas novos modelos e espaços onde eles possam desenvolver habilidades de pensamento crítico e conscientização transnacional, de forma que eles possam ser capazes de elaborar suas próprias formas de ensinar contextualmente específicas” (MATTOS, 2014, p. 127). Para a autora, “a universidade, enquanto local por excelência para a formação de professores, tem um importante papel a ser cumprido, em prol de um ensino socialmente responsável” (MATTOS, 2018, p. 85).

Conforme Monte Mór (2013), os novos estudos acerca dos letramentos, incluindo os novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, letramento digital, “apresentam potencial para desenvolver a agência [dos professores] considerando suas concepções fundadoras de sociedade, linguagem e cidadania e por apresentarem uma visão diferente de mundo em um novo paradigma” (MONTE MÓR, 2013, p. 136). Esse novo paradigma é o da complexidade, diversidade, heterogeneidade, pluralidade, desordem, contradições, dissenso, caos que constituem as relações na pós-modernidade e o processo de construção de sentidos, visando uma expansão de perspectivas e interpretações, como defende Monte Mór (2018). A autora sugere que um trabalho de expansão de perspectivas apoiado nos pressupostos do letramento crítico pode se dar, por exemplo, quando permite que os professores em formação examinem uma questão ou problema a partir de múltiplos pontos de vista ou quando se focalizam aspectos sócio-políticos - “pensar sobre o poder nas relações entre as pessoas” (MONTE MÓR, 2018, p. 325).

Sendo assim, a formação dos professores deve ocorrer não apenas para inseri-los no mercado de trabalho, na economia global, mas deve visar a participação crítica e social do professor em sua comunidade. Como pontua Costa (2012, p. 918),

assim como a escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno para integrar-se como cidadão na sociedade (globalizada, tecnológica, digital) e atuar com uma postura crítica, a universidade, em seus cursos de licenciatura, deve igualmente criar condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e para educar outros indivíduos.

A discussão sobre a formação do professor de línguas no âmbito dos estudos em LA é relevante, pois entendemos que os posicionamentos aqui trazidos ressoam nos dizeres do PPC, permitindo-nos melhor compreender as diferentes vozes que o constituem. Vozes que, por sua vez, funcionam em consonância e em divergência, de forma a colocar em cena não apenas a complexidade que constitui a elaboração de um documento dessa natureza, mas também a multifacetada (e polifônica) formação dos professores formadores de um curso de licenciatura.

Passemos, agora, à contextualização do curso em questão.

3 Sobre o Curso de Letras

O Curso de Letras que aqui investigamos tem cerca de 60 anos de funcionamento e já passou por várias reformulações curriculares. Em 2008, o curso passa a se configurar como licenciatura simples em inglês e respectivas literaturas, sendo que o discente fazia a opção para a sua habilitação² ao final do ciclo básico (primeiro ano do curso). A reforma curricular a que nos referimos, neste estudo, ocorreu para atender aos pareceres da Comissão de Avaliação do MEC e a uma resolução do Conselho Universitário da instituição acerca do desmembramento do Curso de Graduação em Letras em 4 (quatro) cursos distintos, conforme as línguas ofertadas. Desse modo, a opção do discente pelo curso se dá no momento de sua entrada na universidade.

Os trabalhos para a elaboração do PPC começaram em 2016, desencadeados pelos encaminhamentos feitos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras. Os professores de língua inglesa, com base nos documentos norteadores para os cursos de graduação, iniciaram, então, as discussões e estudos para a criação do novo curso. Foram criados grupos de trabalho encarregados de estruturar a formação específica, pedagógica,

² Os discentes podiam optar por uma das seguintes habilitações: Língua Portuguesa e suas Literaturas; Língua Inglesa e suas Literaturas, Língua Francesa e suas Literaturas e Língua Espanhola e suas Literaturas.

acadêmico-científico-cultural, bem como os componentes curriculares optativos. Foi criada também uma comissão para a elaboração do PPC, a qual se pautou no diálogo com os referidos grupos.

Em relação à estrutura curricular, o curso se organiza em três núcleos, conforme resolução CNE/CP 2/2015: o Núcleo I- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; o Núcleo II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e o Núcleo III – Núcleo de estudos integrados para enriquecimento escolar. Em termos quantitativos, a grade curricular passou de 2930 horas para 3365.

As quatrocentas (400) horas práticas exigidas pela legislação³ seguiram as orientações do “Projeto Institucional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica”, aprovado no Conselho de Graduação e foram implementadas em um projeto denominado PROINTER (Projeto Interdisciplinar). Seu objetivo principal é permitir ao licenciando “ter experiências relacionadas ao universo da docência em espaços escolares propriamente ditos ou não. Trata-se, pois, de uma iniciativa que pode proporcionar ao licenciando uma visão crítica de seus futuros espaços de atuação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 31). Para isso, foram criados o PROINTER I e o PROINTER II⁴, com carga horária de 90 horas cada e o SEILIC (Seminário Institucional das Licenciaturas), com 45 horas, a ser realizado no sexto período do curso. As 180 horas restantes foram distribuídas na carga horária prática de alguns componentes curriculares do curso.

Finalmente, cumpre ressaltar que o curso oferece ainda cinco (05) componentes curriculares na modalidade a distância, a saber: Inglês para Fins Específicos: Leitura; Língua Inglesa: Tradução; Língua Inglesa: Compreensão e Produção Escrita; Estudos dos Letramentos; e Ensino de Língua Inglesa a Distância: Abordagens Teórico- Metodológicas.

O Instituto em que o curso se encontra apresenta 5 (cinco) laboratórios, o que viabiliza a oferta de componentes curriculares a distância. Ademais, o curso conta com o apoio do Centro de Educação a Distância e com “a experiência de professores do quadro de Língua Inglesa que, já há algum tempo, vêm se dedicando à oferta de componentes curriculares nessa modalidade, notadamente, em um Curso de Licenciatura em Inglês, oferecido totalmente no formato virtual” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 29).

³ Segundo a Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002.

⁴ Na próxima seção, daremos mais detalhes acerca do PROINTER I e II.

Tendo feita essa breve contextualização da estrutura curricular do curso, passamos a discutir as visões de formação de professor que constituem o PPC.

4 Constituindo-se professor de língua inglesa: vozes no PPC

Sabemos que o PPC é um documento que atende a demandas institucionais, políticas, pedagógicas e está sujeito às próprias injunções do gênero textual (tendo, por exemplo, que seguir um determinado formato e apresentar certas informações). Todavia, sendo os sentidos sempre históricos, interessa-nos compreender o que é (ou foi) possível de ser enunciado em tal documento, dadas as suas condições de produção. Desse modo, buscamos identificar alguns enunciados que apontassem para concepções do que seja formar um professor de língua inglesa, discutindo-os com recortes do PPC, a fim de explicitar nosso gesto de leitura. Vale ressaltar que tais enunciados se imbricam e que aqui os separamos por razões de análise.

1 Formar um professor de língua inglesa é um ato político

O PPC como um todo traz posicionamentos que refutam visões tecnicistas de formação, como se esta consistisse na mera instrumentalização do licenciando para atender ao mercado do trabalho ou na aprendizagem de habilidades desistoricizadas. Tal concepção não equivale a dizer que se ignoram questões pragmáticas - como se a demanda financeira, por exemplo, fosse de menor importância a um profissional. Antes, acena-se para a necessidade de se ensejar uma formação que leve em consideração o sujeito, sua história e seu posicionamento no mundo. Como aponta Leffa (2001), ao discorrer sobre aspectos políticos na formação do professor de línguas estrangeiras, há diversas ações que não ocorrem necessariamente no ambiente institucional, mas que afetam a vida do professor. Isso porque, segundo Leffa (2001, p. 354), “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”. Considerar o papel do professor como cidadão situado no mundo deve fazer parte de uma formação que visa o desenvolvimento do letramento crítico dos futuros professores, como discutimos na seção anterior, estabelecendo condições para o professor refletir e atuar criticamente em seu entorno. Vejamos alguns recortes (R)⁵.

⁵ Destacamos em itálico trechos que corroboram nossa interpretação.

R1: Trata-se da formação de professores de língua inglesa que irão *atuar como agentes de cidadania* no sentido de explicitar o *papel da língua inglesa nos processos de identificação* /.../ Não é possível dissociar a *língua de sua vinculação histórico- ideológica na percepção das hierarquias sociais*. /.../ a formação de professores de língua inglesa envolve um *compromisso político* de uma reflexão sobre a natureza da *inserção do sujeito no grupo social em que vive* e de seu *papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem*. (p. 22)

R2: /.../ entendendo sua *função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica*, mas, sobretudo, como uma *ação política cultural integrada ao grupo social em que vive*. (p. 25)

R3: Demonstrar *consciência da diversidade* (sexual, cultural, ambiental-ecológica, de gêneros, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, dentre outras) com ênfase na *dimensão humana e na dimensão ética* para o *cultivo da democracia*. (p. 26)

Chamam-nos a atenção, nos recortes, palavras e expressões como ‘cidadania’, ‘processos de identificação’, ‘percepção das hierarquias sociais’, ‘consciência da diversidade’, ‘dimensão humana’, ‘dimensão ética’ e ‘cultivo da democracia’, as quais apontam para o fato de que a atuação do professor de língua inglesa ocorre em meio a interações permeadas por relações de poder, em que diferentes narrativas são disputadas, na/pela linguagem. Assim, desenvolver o letramento crítico dos professores em formação significa encorajá-los a “examinar as relações entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais” (GREGORY; CAHILL, 2009, p. 9).

O professor de línguas pode possibilitar, pelas práticas de linguagem que instaura em suas aulas, a percepção de si e do(s) outros, bem como o questionamento dos sentidos naturalizados, haja vista que “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 95. Grifos do autor).

Dito de outro modo, compreender a formação como ato político é recusar a possibilidade de neutralidade, já que a tomada da palavra sempre nos posiciona em certos lugares e não em outros. Conforme explana Janks (2013) a respeito da abordagem crítica:

[ela] reconhece que a linguagem nos produz como tipos de sujeitos específicos e que as palavras não são inocentes, ao contrário trabalham para nos posicionar. Da mesma forma, reconhece que nosso mundo - geograficamente, ambientalmente, politicamente e socialmente - não é neutro ou natural. Foi formado pela história e moldado pela humanidade (JANKS, 2013, p. 227).

Pela linguagem nos representamos perante o outro, ao mesmo tempo em que os representamos para nós mesmos. O professor de línguas, sendo um agente de letramento, pode oportunizar aos alunos formas de se dizerem, de participarem das interações sociais, de resistirem a discursos hegemônicos, de elaborarem “sentidos, interpretações, perspectivas, relacionando-as umas às outras criticamente, e não apenas codificar e decodificar” (JORDÃO, 2013, p. 358). Enfim, ele pode pensar em maneiras para seus alunos performarem - e de estarem sensíveis a - múltiplas identidades.

- 2 Formar um professor de língua inglesa é dar-lhe condições de responder às demandas do mundo contemporâneo

Entender a formação como tomada de posição política requer situá-la em seu contexto histórico-social de forma ampla. Coadunamos com a visão de Soto, Gregolin e Rozenfeld (2012, p. 267) quando afirmam que

[c]om as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis dos educadores (e dos alunos) se modificam consideravelmente, se multiplicam, complementam, exigindo dos professores grande capacidade de adaptação, criatividade diante de novas situações, propostas e atividades.

Sendo assim, na proposta do curso, entendemos que a inserção de componentes ofertados na modalidade a distância se configura como uma forma de responder às demandas da contemporaneidade no que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo o PPC,

R4: /.../ esta nova proposta pretende contemplar *a intensificação da inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa*, os efeitos da globalização e da diversidade cultural, as questões étnico-raciais, de gênero, de identidade, bem como a temática ambiental. (p. 17)

R5: /.../ promover condições para que a formação dos alunos *contemple a tecnologia em sua complexidade /.../*. Não se trata apenas de fazê-los *observar especificidades técnicas ou instrumentais de equipamentos e softwares*, mas de *formar criticamente* para o trabalho com as tecnologias na sala de aula. (p. 38-39)

Seguindo a concepção de formação docente para o contexto virtual, tal como sugerem Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 42) ao apontarem a necessidade de “criar espaços de formação docente *para e no* contexto virtual”, os componentes a distância, mencionados na seção anterior, foram idealizados no PPC de forma a permitir ao professor em formação experienciar o ensino-aprendizagem no ambiente virtual (e não apenas falar sobre ele), dando-lhe condições de questionar as especificidades de tal contexto e sua própria história de aprendizagem. Há de se ressaltar que, além dos componentes a distância, um dos estágios supervisionados contempla, em sua ementa, o ensino de língua inglesa na modalidade a distância ou semipresencial, oportunizando, assim, ao licenciando vivenciar e ressignificar, a partir da experiência de regência, as discussões construídas ao longo do curso.

A constante referência ao termo ‘criticidade’ é, a nosso ver, uma forma de situar o professor em formação em relação à complexidade de um amplo entorno sócio-histórico e cultural, no qual o *status* da língua que ele ensina-aprende precisa ser indagado, como se veem nos recortes 6 e 7:

R6: /.../ não só para *enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo*, mas, sobretudo, para *atuar como profissional crítico e como agente eficaz na construção da cidadania* e, portanto, capaz de fazer uso da língua inglesa nas suas diferentes manifestações. (p. 21)

R7: Para ensinar inglês, além do conhecimento sobre a língua, são necessários também o conhecimento, a teorização e a *problematização das condições* nas quais ela será ensinada e um *posicionamento crítico acerca dos meios e formas de ensinar*. (p. 39)

Em outras palavras, não se trata de simplesmente inserir uma ‘dimensão tecnológica’ ao currículo, instrumentalizando o professor a trabalhar com ferramentas digitais. Trabalhar dessa forma seria privilegiar a alfabetização tecnológica do professor e não seu letramento digital, tal como conceituado na seção anterior. O letramento digital insere uma dimensão analítica, situada, questionadora e transformadora quanto ao uso de tecnologia na prática de ensino do professor. Buscam-se indagar as condições sócio-histórico e econômicas que sustentam a lógica da tecnologização do ensino, bem como o que se exclui para se incluir em tal perspectiva. Ademais, há de se ressaltar que as respostas às demandas do mundo contemporâneo aparecem atreladas ao *status* global da língua inglesa, como se observa no recorte 8:

R8: /.../ a proposta busca atender as *demandas de formação de professores de língua inglesa neste momento histórico* em que a língua inglesa se configura como uma *língua de circulação internacional*. (p.17)

A internacionalização tem se configurado como discursividade cada vez mais presente no contexto universitário, tendo a língua - especialmente a inglesa - papel fundamental nesse processo. Entendemos que o PPC se mostra sensível a essa questão, mas o faz marcando a necessidade de se lançarem olhares questionadores a uma agenda globalizante, ao reiterar, ao longo do documento, a necessidade de “problematização das condições” pelas quais a língua é ensinada (R7).

3 Formar um professor de língua inglesa é permitir-lhe articular teoria e prática

A relação teoria e prática talvez seja uma das questões mais discutidas na formação do professor, de forma geral, haja vista ser frequentemente concebida de uma perspectiva dicotômica, em que a prática é tida como mera aplicação de uma dada teoria. Entendemos que a desconstrução dessa visão permeia o PPC aqui analisado, tanto em sua base teórico-filosófica quanto na proposta de implementação de componentes curriculares propriamente ditos. Enquanto professoras formadoras que atuam diretamente em disciplinas de estágio supervisionado, acreditamos que essa desconstrução seja bastante necessária no Curso de Letras, considerando as constantes reclamações que ouvimos de nossos professores em formação de que as teorias que estudam na universidade são “lindas”, mas que não são aplicáveis na prática, principalmente no ensino regular público, que apresenta tantas deficiências.

Destacamos aqui a proposta do Prointer, o qual visa “promover a articulação entre teoria e prática durante toda a formação do graduando” (p. 31). Como explicamos na seção anterior, o Prointer se constitui em uma proposta institucional da universidade para contemplar as 400 horas de prática como componente curricular, exigidas pelo MEC. No PPC, os PROINTER I e II⁶ foram assim delineados:

R9: /.../ PROINTER I trabalhará com a *temática das legislações vigentes sobre a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras (Língua Inglesa)* no funcionamento dos níveis educacionais da educação básica à formação universitária. /.../ serão apresentados ao aluno os *princípios da pesquisa diagnóstica como forma de orientar o estudo dessas leis*. Os alunos deverão se

⁶ Os Prointer I e II devem ser cursados, respectivamente, nos terceiro e quarto períodos do curso.

envolver com a temática proposta *desenvolvendo uma atividade que consistirá na organização de um evento acadêmico dividido em duas partes com a participação de representantes dos diversos segmentos das esferas institucionais /.../* (p. 32)

R10: Ao final do Projeto Interdisciplinar - PROINTER I, os alunos devem *redigir o relatório final das atividades de diagnóstico* sobre a legislação que regulamenta o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. (p. 33)

R11: O Projeto Interdisciplinar - PROINTER II terá como *temática o diagnóstico do funcionamento da escola e do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa*. Para isso, adotará os princípios da Pesquisa Etnográfica. Os alunos deverão *observar o modus operandi da escola e das aulas de Língua Inglesa* com notas de campo, diários do pesquisador, entrevista e/ou depoimentos abertos dos alunos e professores, coleta dos planos de ensino e do material didático e dos cadernos dos alunos. (p. 33).

R12: Ao final do Projeto Interdisciplinar - PROINTER II, os alunos deverão organizar os dados coletados para análise e discussão a respeito de *possíveis intervenções e ações nas escolas em que foram coletados*. (p. 33).

Como se observa, nos recortes 9-12, a proposta curricular visa abrir espaço para que, desde os períodos iniciais, os licenciandos se insiram em seu futuro lócus de atuação profissional, de forma a investigar e a refletir sobre os aspectos institucionais, legais e pedagógicos que o circunscrevem. No Prointer I, incentiva-se o diálogo universidade-escola, por meio da organização de um evento em que participem professores e gestores da escola regular; no Prointer II, por sua vez, o licenciando é encorajado a pensar em algum projeto de intervenção a partir da análise de dados coletados na escola. Dessa forma, o currículo investe na formação do professor enquanto pesquisador dos contextos de ensino e de práticas de ensino de inglês, concepção esta que será discutida a seguir.

Além disso, vários componentes curriculares possuem carga prática⁷ de forma a possibilitar que o licenciando avenge possibilidades de articular as teorias estudadas com propostas de ensino, seja pela elaboração de planos de aula ou pela análise e produção de material didático, por exemplo.

Cumpramos ressaltar, todavia, que o PPC recusa uma noção de prática como ‘realidade empírica’, como observamos no recorte 13:

R13: */.../ as concepções teórico metodológicas que regem a formação de professores de língua inglesa caracterizam-se por sua natureza construtivista e*

⁷ Tais como: Metodologia de Pesquisa em Letras, Língua Inglesa: Produção Oral e Escrita, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, Ensino de Língua Inglesa e as Tecnologias Digitais e Metodologias e Abordagens de Elaboração de Material Didático em Língua Estrangeira.

histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no *exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas”*. (p. 22)

Ao afirmar que o conhecimento “se funda no exame das descontinuidades”, o PPC refuta o conceito de realidade como “noção inequívoca, do âmbito de um universo homogêneo, estático e controlável, um fenômeno ‘já-dado’, acima do crivo do sujeito” (BRITO, 2017, p. 98). Em outras palavras, trata-se de problematizar uma visão transparente de prática, como se esta se resumisse a um mero ‘fazer algo’ ou a um ‘estar lá’ (na escola pública, por exemplo).

Assim, não bastam oferecer “componentes práticos” no curso de formação,

como se tudo o que se estuda tivesse que ter algum tipo de aplicação, alguma utilidade, especialmente para a sala de aula. Esse imperativo determina o campo de formação de professores de tal forma que acaba não havendo, evidentemente, espaço para uma reflexão sobre o sujeito, por exemplo (MURCE FILHO, 2013, p. 96).

A prática não consiste, pois, na mera repetição de atividades, como bem pontua Nóvoa (2013). Antes, se se almeja o desenvolvimento profissional do docente, é preciso contemplar em sua formação, uma prática reflexiva e sistematizada, a qual é nutrida teoricamente por meio do estranhamento (que envolve o próprio distanciamento da prática) e do entricheiramento (a imersão na prática).

- 4 Formar um professor de língua inglesa é dar-lhe oportunidade de se constituir pesquisador

Outra dicotomia bastante comum posta na discussão sobre a formação do professor se refere à relação ensino e pesquisa. Vemos que a proposta do PROINTER encoraja a prática reflexiva, abrindo espaço para que o licenciando desenvolva uma investigação sistematizada e documentada da experiência no contexto escolar. Além disso, o novo PPC contribui para a diminuição dessa polarização ao possibilitar ao discente desenvolver um trabalho de cunho acadêmico-científico como requisito para conclusão de seu curso, como lemos nos recortes 14 e 15:

R14: O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *constitui, também, um ganho para o licenciando em Língua Inglesa. Diferentemente do curso em vigência, o aluno terá a oportunidade de fazer uma iniciação à pesquisa* de tal forma

que poderá se envolver com as áreas de trabalho que circunscrevem o campo dos estudos linguísticos /.../ (p. 17-18)

R15: O TCC tem por objetivo contribuir para a *formação profissional, acadêmica e pessoal*, além de estimular a pesquisa acadêmica, essencial para o desenvolvimento da ciência. (p. 59)

A nosso ver, a exigência do TCC reforça a inserção do professor em formação em práticas de escrita acadêmica, oferecendo-lhe uma iniciação ao fazer científico. Espera-se, pois, que ele consiga construir um recorte temático e levantar perguntas problematizadoras a uma área do saber dentro de seu campo de estudo, bem como desenvolver um percurso teórico-metodológico suficientemente consistente para lhe permitir empreender análises de um *corpus*.

Como se observa no recorte 15, cremos que a proposta do TCC não tem por objetivo “preparar discentes para a pós-graduação”, ainda que este seja um de seus possíveis desdobramentos. É sobretudo a possibilidade de desenvolvimento profissional uma de suas grandes contribuições, já que corrobora a imagem de professor como alguém que teoriza sobre sua própria prática, e não apenas consome teoria (KUMARAVADIVELU, 2003).

Ao defender a constituição de uma LA indisciplinar, Moita Lopes (2006) pontua que é preciso questionar a “teorização elegantemente abstrata que ignora a prática” em prol de “uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 101. Grifo do autor). Entendemos que o PPC abre espaço para essa perspectiva ao encorajar a retomada das experiências vivenciadas ao longo dos vários componentes curriculares, de forma que os saberes possam ser ressignificados e problematizados à luz de outros vieses teóricos e metodológicos. O fluxo curricular visa permitir que o TCC, a ser desenvolvido no último ano do curso, seja fruto da construção de “costuras” acadêmico-científicas por parte do licenciando, isto é, espera-se que este possa, ao longo de sua formação, colocar as disciplinas em diálogo, de forma a fazer articulações entre elas.

- 5 Formar um professor de língua inglesa é oferecer-lhe condições para aprender a língua alvo

Um desafio que se coloca na criação de uma proposta curricular para a formação de professores de línguas estrangeiras é o de conciliar uma formação crítica com uma sólida

formação linguístico-discursiva na língua alvo. Vemos no PPC a evocação dessa voz no recorte 16:

R16: /.../ há mais componentes de Língua Inglesa, o que lhe proporcionará um maior contato com a língua propriamente dita (p. 17)

Em trabalho anterior (BRITO; GUILHERME, 2014), analisamos memoriais de aprendizagem escritos por professores em formação do curso de Letras em questão, a fim de identificar suas representações de língua (estrangeira), processo de ensino-aprendizagem, sujeito-aluno e sujeito-professor. Observamos que uma representação que emerge em seus dizeres é a de que o curso de Letras é o lugar de se aprender a ‘como ser professor de língua inglesa’, não sendo, todavia, lugar de aprendizagem da língua em si. Tal representação parece se constituir como uma ‘memória congelada’ (RIOLFI, 2011a), já que é frequentemente enunciada pelos licenciandos do curso em questão. Cria-se, assim, uma dicotomia entre o ‘saber língua’ x o ‘ser professor de língua’ que, por sua vez, incide na relação desses sujeitos com a própria formação.

Considerando o contexto do curso, especialmente no que tange ao perfil dos discentes, cremos que a heterogeneidade linguística será sempre uma questão a ser trabalhada, tanto pelos licenciandos quanto pelos professores formadores. Na verdade, tal questão se configura como uma das causas de evasão do curso, já que muitos licenciandos se queixam de não conseguirem acompanhar as disciplinas ministradas em inglês. Se, por um lado, o aumento da carga horária de disciplinas com foco na língua estrangeira pode ser uma ‘solução’ para esse impasse; por outro, ele não nos parece ser suficiente, já que, além da proficiência linguística, o lugar de professor em formação demanda também ao sujeito a apropriação de práticas de letramento acadêmico e digital que nem sempre lhe são familiares.

Nesse sentido, uma questão a ser problematizada, na formação, refere-se à relação do licenciando com a língua estrangeira, e mais especificamente, ao lugar que ele ocupa no processo de aprendizagem. Entendemos que é preciso haver um deslocamento da posição de aprendiz (para quem a língua serve a meros propósitos comunicativos) para a posição de professor em formação (para quem a língua é também objeto de ensino), de forma que o licenciando compreenda que aprender a língua alvo do lugar de futuro professor demanda-lhe a mobilização de outros saberes.

- 6 Formar um professor de língua inglesa é instaurar um lugar em que ele possa construir e sustentar discursividades específicas acerca de sua área de conhecimento

Imbricada à discussão anterior acerca da necessidade de se ensejarem possibilidades para que o licenciando aprenda a língua inglesa do lugar de professor em formação está a concepção de que a formação demanda a apropriação/ressignificação de um saber especializado da área de atuação profissional. Vejamos o recorte 17.

R17: O graduado do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa deverá ter desenvolvido as seguintes habilidades: /.../

- Uso da língua inglesa em sua variante padrão, bem como *compreensão crítica das variantes linguísticas* /.../
- *Compreensão crítica* das condições de uso da linguagem /.../ *capacidade de reflexão sobre a linguagem* como um *fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico*; /.../
- *Conhecimento teórico e crítico* dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua inglesa;
- Conhecimento de *diferentes noções de gramática*;
- *Compreensão do processo de aquisição da linguagem* de modo a promover um melhor *entendimento dos problemas de ensino e aprendizagem* de línguas estrangeiras com *ênfase nas pesquisas específicas sobre a língua inglesa*. (p. 26).

Ao elencar as habilidades do graduado em Letras, o PPC aponta para a insuficiência de um conhecimento pautado no senso comum ou na intuição, demandando do licenciando a construção de um lugar de enunciabilidade acadêmico-científica sobre sua área de saber. Cremos que tal demanda contribui para a valorização profissional, já que posiciona o docente como especialista da linguagem, como alguém que estaria, pois, autorizado a emitir pareceres sobre o campo dos estudos linguísticos e literários. Segundo o PPC, esse lugar envolve a recusa de uma postura prescritivista acerca da linguagem; a capacidade para abordar esta sob várias perspectivas; a problematização de noções totalizantes, enfim uma postura crítica que, conforme discutimos anteriormente, acena para a constituição de um lugar político a ser ocupado pelo professor.

Alguns estudos têm investigado a constituição do professor tendo em vista a relação que ele estabelece com seu objeto de ensino. Fairchild (2017), por exemplo, ao analisar relatórios de estágio supervisionado, aponta seu caráter vago e pouco consistente, em termos

teórico-metodológicos, como se a escrita de um texto acadêmico, em contexto universitário, não cumprisse outro papel senão o de responder a uma mera tarefa avaliativa. Nesse sentido, importante para a sustentação de discursividades específicas à área dos estudos de linguagem é a inscrição do licenciando em práticas de letramento acadêmico, de forma a configurar a própria escrita como instância de formação docente (BERTOLDO, 2017; RIOLFI, 2011b; BRITO; SILVEIRA, 2018).

Assim, instaurar um lugar para que o professor possa construir e sustentar discursividades específicas acerca de sua área de conhecimento consiste em dar-lhe condições não para se apropriar de um conhecimento enciclopédico e estático, mas para se posicionar e fazer articulações diante de diferentes saberes, inclusive contraditórios, haja vista que “faz parte da formação constituir a sua própria voz, ainda que impregnada pelos discursos dos outros, mas singular na historicidade da endogenia do ser humano” (BOHN, 2005, p. 111).

- 7 Formar um professor de língua inglesa é oferecer-lhe condições de continuamente desenvolver sua formação

Finalmente, podemos dizer que o PPC se pauta na compreensão de que a formação não se esgota com a finalização da grade curricular. Como bem pontua Alvarez (2010, p. 250), “nenhuma formação é completa; nenhum professor sai pronto da universidade. O professor precisa fazer suas próprias descobertas e achar suas próprias respostas, por mais provisórias e inacabadas que sejam”. O recorte 18 ilustra a ideia de formação inacabada e permanente:

R18: Espera-se, sobretudo, que o profissional de Letras - Língua Inglesa assuma um *compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional*, e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; e que *tenha senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional /.../* (p. 27)

Tal concepção ressoa as considerações de Leffa (2001) acerca da diferença entre as definições de treinamento e formação. Para o autor, a formação do professor deve ser uma “preparação para o futuro” (LEFFA, 2001, p. 355), uma vez que

[q]uando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos

condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas. O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida (LEFFA, 2001, p. 356).

Assim, uma proposta curricular será sempre datada no sentido de não poder ter a pretensão de contemplar uma formação ‘completa’, haja vista a multiplicidade (e singularidade) dos possíveis contextos de atuação do professor. Bohn (2005) aponta como o discurso da incompletude na formação é constitutivo dos dizeres de professores de línguas recém-formados, os quais “não se consideram preparados para enfrentarem uma sala de aula, de mediarem junto aos seus alunos o processo de aprendizagem” (p. 109). Apesar de não descartarmos problemas ou possíveis lacunas na formação dos professores, cremos que, de forma geral, as propostas curriculares são consistentes para permitir uma formação sólida, sendo que a inscrição dos sujeitos no discurso da falta (BRITO; GUILHERME, 2017, 2014; GUILHERME, 2010) é, em grande medida, corroborada pela naturalização de dizeres que circulam, sobretudo na mídia, acerca da deficitária formação docente, da desvalorização do professor e da própria atribuição dos complexos problemas educacionais à formação, silenciando as condições, por vezes, precárias de trabalho ou a falta de investimentos em políticas públicas, por exemplo.

Considerações Finais

Como discutimos no arcabouço teórico deste artigo, acreditamos que a formação do professor de línguas deva se apoiar em uma filosofia crítica, preocupada com a educação docente permanente, a agência dos professores e o desenvolvimento de seus letramentos, sempre atenta às transformações constantes que ocorrem na sociedade contemporânea. A partir de nossa leitura do PPC, elencamos 7 (sete) enunciados que, a nosso ver, acenam para concepções do que seja formar um professor de língua inglesa, a saber:

Formar um professor de língua inglesa é:

- 1 um ato político;
- 2 dar-lhe condições de responder às demandas do mundo contemporâneo;
- 3 permitir-lhe articular teoria e prática;

- 4 dar-lhe oportunidade de se constituir pesquisador;
- 5 oferecer-lhe condições para aprender a língua alvo;
- 6 instaurar um lugar em que ele possa construir e sustentar discursividades específicas acerca de sua área de conhecimento;
- 7 oferecer-lhe condições de continuamente desenvolver sua formação.

Monte Mór (2018) ressalta, entretanto, como já apontado neste artigo, que o posicionamento crítico e ativo evidenciados pelos novos estudos dos letramentos nem sempre se fazem presentes nas escolas, apesar de, como mostra Mattos (2018), muitos documentos oficiais inserirem uma preocupação com questões de cidadania, agência e criticidade no posicionamento dos alunos. Sobre isso, Mattos (2018) questiona em que medida se torna possível, então, desenvolver uma postura crítica nos alunos se os professores não experienciaram esse tipo de formação. Entendemos que as sete concepções sobre o que seja formar um professor de línguas identificadas no PPC vão ao encontro dessa postura crítica mencionada por Monte Mór (2018) e Mattos (2018), permitindo uma expansão de perspectivas dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Apesar de os sete enunciados delineados poderem circunstanciar a formação de professores de outras áreas, é preciso aqui considerar a especificidade do professor de língua inglesa. Cremos que seja justamente uma noção de língua(gem), enquanto eixo condutor das concepções delineadas no PCC, que pode circunscrever essa formação. Dito de outro modo, é a partir de uma perspectiva de língua(gem) que os enunciados acima adquirem sentido e incidem na forma pela qual o PPC será ressignificado pelos formadores nas práticas de formação que implementam em seu fazer docente. Tal noção poderia, pois, ser expressa pelo enunciado: ‘formar um professor de língua inglesa é interpelá-lo a tomar um posicionamento diante das diversas concepções de língua(gem)’, como se vê no recorte 19:

R19: Esses embates aos *paradigmas de estudo das línguas /.../* apontam para a necessidade de os profissionais reconhecerem que *as múltiplas posições em que sua área está colocada são provisórias*, devido às múltiplas mudanças discursivas que constituem a própria sociedade /.../ deve fundar-se o trabalho do formador de formadores, *o questionamento e a interrogação permanentes das “grandes narrativas filosóficas e científicas”*, visando desestabilizar o discurso único. (p. 21)

Ao afirmar que as posições científicas são provisórias, o PPC acena para a inconclusibilidade da formação e para a própria (im)possibilidade desta, convocando os

formadores a continuamente problematizarem os pressupostos teórico-metodológicos em que se fundamentam. Assim, é uma concepção de linguagem que permite, por exemplo, o questionamento: das implicações identitárias de se ensinar-aprender uma língua com *status* global; das idealizações de língua e falante nativo; do silenciamento de determinados usos da língua (e, conseqüentemente, de seus falantes); da relação entre o saber local e o global; de discursividades sobre a língua construídas em diferentes instâncias (educacionais, midiáticas, pedagógicas); de metodologias e abordagens de ensino; da relação entre língua e cultura; do corpo enquanto materialidade discursiva que reclama sentidos nos processos de ensino-aprendizagem, dentre tantos outros.

A possibilidade de “desestabilizar o discurso único”, abrindo, pois, espaço para uma formação multifacetada, segundo uma filosofia crítica, está imbricada na ideia de linguagem como sistema simbólico, fluido, movente, não essencialista, enfim como materialidade significativa que tece uma intrincada rede de sentidos, na qual os sujeitos (des)constróem suas práticas sociais e se (trans)formam professor. Parafraseando a epígrafe colocada na introdução deste trabalho, diríamos que é, portanto, uma perspectiva de linguagem que torna possível que uma proposta curricular contemple modos - significativos e significantes - de dizer, fazer, enfim de se tornar professor.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K.A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 235-255.
- BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (Voloschinov). (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BERTOLDO, E. (Orgs.). O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. In: AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs.). *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 107-120.
- BIESTA, G. Contra a aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem. In: _____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 29-53.

- BOHN, H. A formação do professor de línguas estrangeiras: a construção de uma identidade profissional. *Investigações em linguística aplicada e teoria literária*. Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BRITO, C. C. P. Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, *Domínios de Lingu@agem*, v. 11, n. 1, p. 89-108, 2017.
- BRITO, C. C. P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 44-60, 2018.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2017.
- CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- COSTA, E. G. M. Práticas de letramentos crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.
- FAIRCHILD, T. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 27, p. 267-291, 2017.
- FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.
- GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: theories and practices*, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.
- GUILHERME, M. F. F. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: a falta constitutiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.49, n.1, p. 185-204, 2010.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.
- JESUS, D. N. S.; GATTOLIN, S. R. B. Letramento e formação inicial e contínua de professores de línguas estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 167-186.
- JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 349-369.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- LAMY, M. N.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002, p. 3-14.

MATEUS, E. De mosaicos e músicas: algumas peças sobre a formação de professores/as de inglês no Brasil. In: CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I.B.G.; SILVA, K.A. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 25-49.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 83-105.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: _____ (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 39-63.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Org.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MURCE FILHO, N. F. O “imperativo da aplicação” na formação de professores de línguas: uma discussão sobre psicanálise e universidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 52, v. 1, p. 93-105, 2013.

NÓVOA, A. Teachers: how long until the future? In: FLORES, M. A. et al (Orgs.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2013, p. 29-38.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. *Professional development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RIOLFI, C. R. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011a, p. 111-138.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b, p. 11-31.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 13-29.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares - volume 2*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 261-282.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: inglês e literaturas de língua inglesa. [Uberlândia: UFU], 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-233.

Data de recebimento: 13/06/2019

Data de aceite: 25/08/2019