

Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos/ *Continuing teacher education: the influences of a study group*

*Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim**

Recebido em 20 jun. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019

Como citar este artigo:

MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de. Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 131-146 / Eng. 128-143, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1464>.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre como um grupo de estudos, vinculado a um grupo de pesquisa, tem se constituído um espaço profícuo e contínuo de promoção da formação continuada de professores de línguas estrangeiras (LE) de diferentes instituições de ensino superior (IES), que não atuam em cursos de licenciatura, mas em outros cursos de graduação, como os superiores de tecnologia. Inicialmente faço uma introdução, apontando alguns aspectos das pesquisas em Linguística Aplicada que tratam da formação de professores, trazendo à tona a necessidade de também se pensar na formação continuada de “professores não formadores”, por esses também necessitarem de uma formação que deve acontecer ao longo da carreira para propiciar desenvolvimento profissional, social e pessoal. Na sequência faço um relato da minha experiência na criação do grupo de pesquisa a partir do qual surgiu o grupo de estudos, e posteriormente apresento como se deu a elaboração de uma nova proposta curricular de língua inglesa para um curso superior de tecnologia no qual atuo, apontando o modo como práticas de sala de aula têm sido influenciadas pelas leituras, discussões e reflexões promovidas pelo grupo de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Novos letramentos; Ensino de LE.

ABSTRACT

This paper aims to present some reflections about how a study group, linked to a research group, has been an important space to the promotion of the continuing teacher foreign language education, from different higher education institutions, who do not teach education courses, but other under graduation courses, like the professional higher education courses. I start with an introduction about the scope of the research on teacher education in applied linguistics, to think about the continuing education of the professors who do not teach in teacher education courses, because they also need a continuing education that give support to their professional, social and personal development. Afterwards, I present my own experience in the proposal of a research group from which we organized a study group, and then I present how I wrote a new English language curriculum proposal for the institutional communication course where I teach, and how my own teaching practices have been influenced by the readings, discussions and reflections promoted in the study group.

KEYWORDS: *Continuing teacher education; New literacies; Foreign language teaching.*

1 Introdução

* Doutora. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: adrianacsmbrahim@gmail.com.

Uma área de muito interesse dos pesquisadores em Linguística Aplicada é a formação de professores. São muitas as pesquisas realizadas em universidades brasileiras, tanto sobre formação inicial, quanto sobre formação continuada¹. Para Miller (2013, p. 100), esta área de investigação traz um fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, no sentido de que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação. O autor, no mesmo trabalho, identifica as tendências nas pesquisas em formação de professores, tanto nacional quanto internacionalmente, trazendo uma reflexão aprofundada sobre as implicações dessas pesquisas no cenário educacional contemporâneo de línguas, e afirmando que a partir dos anos de 1990, e mais fortemente a partir dos anos 2000, a pesquisa em formação de professores passa a incluir, além dos professores pesquisadores, em formação inicial ou continuada, os professores dos contextos pesquisados e também o professor-formador, de forma que todos passam a realizar suas pesquisas em conjunto, o que evidencia “a força com que se estabeleceu a presença da reflexão” (MILLER, 2013, p. 108) dos trabalhos realizados.

Essas pesquisas, na grande maioria, tratam da formação inicial e continuada de professores de nível fundamental e médio, mas também tratam da formação continuada de professores-formadores. No entanto, não há referência aos professores de instituições de ensino superior (IES) que não atuam na formação de futuros professores em cursos de licenciatura, ou seja, que atuam em outros cursos de graduação. Trabalhos na área de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) há muitos (vide congressos e publicações da AILA, BALL, AAAL, ALAB, e CLAFPL, para citar alguns), mas não é

¹ Behrens (2007) discute a utilização dos termos “formação continuada, contínua ou em serviço” que, ao longo de algumas décadas, em diferentes momentos sócio históricos, tem diferentes significados. Para a autora, nos anos de 1990 do século XX, os sentidos atribuídos a essas palavras foram influenciados pelo paradigma da complexidade que passou a se refletir na “formação contínua, continuada ou em serviço”, num entendimento da necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional. Esse entendimento, segundo a autora, foi influenciado pelos trabalhos de Nóvoa (1991), de Schön (1992) e de Perrenoud (1993), entre outros, na medida em que trouxeram à tona uma preocupação com a profissionalização dos professores, principalmente em relação a oferecer a eles, no lócus da escola ou da universidade, “a possibilidade de discutir e encontrar, coletiva e individualmente, os caminhos para transformar a prática pedagógica” (BEHRENS, 2007, p. 449). É justamente neste sentido que opto por usar, neste trabalho, a expressão “formação continuada”, sabendo que há outras como “educação continuada” (MONTE MÓR, 2016) ou “formação permanente” (FREIRE, 1996). Além disso, “formação continuada” é a expressão mais comum que encontramos nos trabalhos sobre formação de professores.

comum encontrarmos trabalhos sobre formação de “professor não formador”². A partir desta constatação que faço, baseando-me também nos meus mais de vinte anos de experiência como professora de inglês como LE em IES, atuando tanto em contextos de ensino privados, quanto, mais recentemente, em uma IES pública, e a partir do meu contato com colegas professores e pesquisadores ao longo das minhas experiências como participante de diversos congressos e eventos acadêmicos nacionais e internacionais (como nos supracitados), questiono: porque não é comum encontrarmos trabalhos sobre formação continuada de “professores não formadores” de LE³ de IES? Esses professores, como os colegas que atuam em outros níveis de ensino, ou em cursos de licenciatura, não necessitam de formação continuada? Os professores não formadores, “formados”, ou “formatados”, como diriam Jordão, Martinez e Halu (2011), por meio de sua graduação e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, não necessitam de uma formação contínua, ao longo de sua carreira? As suas pesquisas de mestrado e doutorado são suficientes e dão conta da complexidade de suas práticas de sala de aula ao longo de suas carreiras? O que garante a esses professores uma formação continuada necessária, “que ocorre concomitantemente ao exercício da profissão e assume o caráter de atualização constante”? (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 64). Como se dá a formação continuada dos professores que atuam em outros cursos superiores, como os de bacharelado ou tecnólogos?

Tenho pensado nessas questões há alguns anos e meu contato diário com colegas professores não formadores de IES, faz com que esses questionamentos me tragam diferentes percepções. Uma delas é a de que, como afirmam Freire e Leffa no trecho que apresento a seguir, é responsabilidade do próprio professor a busca por sua formação continuada.

Ao término da licenciatura, e portanto, a partir da certificação específica que oficialmente permite o ingresso e a permanência qualificados no mundo do trabalho, inicia-se o período de *exercício profissional autônomo*, a partir do qual a continuidade da formação

² Uso a expressão “professor-não-formador” para identificar os professores que atuam no ensino superior, mas não em cursos de licenciatura.

³ Me refiro aqui aos colegas professores que dão aulas em cursos superiores, com os quais convivi e convivo atualmente, ou seja, professores de IES que dão aulas de LE em cursos como: Turismo, Hotelaria, Administração, Secretariado Executivo, etc, e os cursos superiores de Tecnologia como: Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, Tecnologia em Comunicação Institucional, Tecnologia em Secretariado, Tecnologia em Luteria, para dar alguns exemplos de cursos em que tenho atuado ao longo de minha carreira, que não são cursos de licenciatura.

docente encontra-se, prioritariamente, sob a responsabilidade do profissional. (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 64)

Expandindo a reflexão de Freire e Leffa para o aspecto que quero tratar neste artigo, ou seja, a formação continuada do professor não formador de LE de IES, afirmo que este também deve assumir a responsabilidade ética (MENEZES DE SOUZA, 2011) pela própria formação continuada, comprometendo-se com ela, após receber seu diploma de mestre e doutor. Mas esta formação acontece? Claro que seria no mínimo ingenuidade e uma atitude muito simplista de minha parte tentar qualquer resposta à esta pergunta. No entanto, novamente por minha experiência e contato com colegas professores não formadores de LE de diferentes IES, quando, por exemplo, percebo a dificuldade de alguns de repensar práticas baseadas em visões exclusivamente estruturalistas, com a adoção de materiais didáticos nesta perspectiva, seguidos à risca pelo professor, num contexto onde normalmente ele tem liberdade para fazer suas escolhas pedagógicas.

Quero acreditar que atividades ou ações de formação continuada poderiam contribuir para a constituição de um pensar, ou repensar, sobre sua própria atuação e a possibilidade de agência, na perspectiva de Monte Mór (2013), na constituição de práticas de reflexão crítica, por exemplo, sobre estereótipos, ideologias capitalistas neoliberais, etc, que frequentemente aparecem em livros didáticos de LE. Nesse sentido, acredito que o contato e a discussão sobre temas contemporâneos da área de ensino-aprendizagem de LE seria uma oportunidade de formação continuada que contribuiria para um outro tipo de educação de línguas, subsidiadas por perspectivas pós-estruturalistas (e não apenas estruturalistas), que trazem toda a complexidade sobre um pensar línguas, sujeitos, sociedade, a partir das realidades moventes, plurais e diversas da contemporaneidade e que implicam reflexões sobre os usos da língua(gem) de forma diferente daquela apresentada por uma visão estruturalista.

Defendo aqui e me posiciono a favor de uma concepção de língua como discurso, a partir dos trabalhos de Bahktin e Foucault, em que estão imbricadas as questões do dialogismo, e ideologia (entre outras) de um lado, e das relações de poder, as questões éticas, de constituição de identidades, de outro, tão importantes na medida em que impactam nos usos da língua(gem) como prática social. Essas questões tão complexas deveriam constituir uma agenda importante na formação continuada também

do professor não formador de LE de IES, na medida em que poderiam oportunizar construções de sentido da própria complexidade dos processos educacionais em LE, e nos conduzir a “novas formas de atuação” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 287), de possibilidades de mudanças viáveis para nossos contextos de atuação.

Para Behrens,

[a] formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão. (BEHRENS, 2007, p. 449)

A autora argumenta sobre a necessidade de se propor “discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança”, ou seja, de mudança nas práticas pedagógicas do professor. Neste sentido, meu objetivo neste artigo é apresentar minha experiência em um espaço profícuo de promoção de discussão e reflexão que têm levado à mudanças nas práticas de professores não formadores de LE de IES, em processos de formação continuada: a criação de um grupo de pesquisa – o GPLEM (DGP/CNPq) - e o desenvolvimento de algumas ações vinculadas a ele.

2 O GPLEM – Grupo de pesquisa em línguas estrangeiras modernas

O GPLEM foi criado por mim em janeiro de 2016, mas as primeiras conversas sobre a criação de um novo grupo de pesquisa no SEPT/UFPR (Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR) iniciou em junho de 2015, em seguida da minha posse como professora do quadro do magistério superior, aprovada em concurso público na área de língua inglesa, que aconteceu em maio do mesmo ano. Ao iniciar minhas atividades no SEPT, com carga horária de disciplinas de língua inglesa nos cursos superiores de tecnologia em Secretariado e em Comunicação Institucional, algumas situações me impulsionaram a criar um grupo de pesquisa. O primeiro deles foi o convite de uma colega professora de disciplinas específicas da área secretarial, graduada em Secretariado e com doutorado recém concluído em sociologia, para criarmos um grupo de pesquisa que abrangesse os estudos secretariais (que ela já vinha

desenvolvendo extraoficialmente) e a área de línguas. Fiquei muito interessada, mas com dúvidas sobre o funcionamento de um grupo de pesquisa, seus objetivos, etc, por minha falta de experiência justificada, grandemente, pelo fato de eu ter até então atuado em IES privadas, nas quais a pesquisa científica é pouco estimulada e valorizada.

Apesar do convite, a minha colega professora teve problemas pessoais, e não pôde continuar com a ideia do grupo. Paralelamente a este fato, ao longo daquele segundo semestre de 2015 me deparei com uma realidade de ensino de línguas estrangeiras difícil, pois vários professores de outras áreas⁴ acreditavam que o CELIN⁵ era o “lugar onde os alunos do SEPT deveriam aprender inglês e espanhol”, e por isso criticavam as vagas para as disciplinas de LE. Além de tomar conhecimento desta crença pelos colegas de LE, passei por uma experiência que a confirmou. Na sala dos professores, naquele mesmo mês de junho de 2015 quando iniciamos as primeiras conversas sobre a abertura de um novo grupo de pesquisa, um colega professor de outra área do conhecimento, me perguntou se eu era a “nova professora de inglês do setor”. Com minha resposta afirmativa o professor me questionou sobre a relevância das línguas estrangeiras na formação dos profissionais dos diferentes cursos superiores de tecnologia do SEPT, e se eu concordava que “seria melhor os nossos alunos estudarem línguas no CELIN”. Fiquei indignada com a pergunta, mesmo tentando entender que o professor era de outra área e que, de fato, poderia não ter qualquer compreensão sobre o papel do ensino das línguas estrangeiras na formação de pessoas. Tratei, então, de ir

⁴ O SEPT é um Setor relativamente novo da UFPR, pois foi criado em 2009 a partir da antiga escola técnica da UFPR. Desde sua criação, que contou com a participação ativa de vários professores na criação de projetos de cursos superiores de tecnologia, portanto, cursos de graduação, mas que, como tecnólogos, têm como principal característica a formação prática para rápida inserção no mercado de trabalho. Segundo a descrição disponibilizada no site do setor, ele é “a unidade de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Paraná que coordena os cursos de educação Profissional e Tecnológica, a ele vinculados, em todos os níveis. O SEPT oferece cursos de formação profissional para jovens e adultos atuarem em funções técnicas profissionais, segundo a área de identificação, atendendo as demandas regionais. A educação desenvolvida pelo SEPT articula o ensino regular ao mundo do trabalho, por meio das ações educativas, teórico-práticas, em constante interação com as novas tecnologias, a partir das contradições sociais marcadas por demandas específicas, contribui na preparação dos sujeitos que buscam a superação e com a promoção do desenvolvimento socioeconômico e ambiental”. (Disponível em: <<http://www.sept.ufpr.br/portal/historia/>>. Acesso em: junho de 2019).

⁵ O CELIN – Centro de línguas e Interculturalidade da UFPR – de acordo com a descrição do site destinado a ele (disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em junho de 2019) é um “Órgão suplementar do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Suas ações têm caráter extensionista e são destinadas à comunidade interna e externa à UFPR. Sem fins lucrativos, o CELIN investe na qualidade do seu corpo docente, nas instalações da UFPR [1] e propicia à comunidade interna e externa à UFPR cursos de línguas e culturas diversas, com reserva de vagas gratuitas para a capacitação de funcionários e alunos da UFPR e para a comunidade carente, cumprindo um importante papel social”.

logo respondendo, sem demora. Obviamente não lembro exatamente quais foram as minhas palavras, mas tentei responder baseando-me em algumas das minhas crenças sobre quais devam ser alguns dos aspectos importantes a serem considerados em qualquer reflexão sobre ensino e aprendizagem de LE em qualquer contexto. Tentando me basear nas perspectiva dos Novos Letramentos e Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2011; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008) e nos Letramentos Críticos (MONTE MÓR, 2013, MENEZES DE SOUZA, 2011,) fui defendendo a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem de LE devem ser diferenciados para cada objetivo de formação tecnológica, em cada curso, levando em conta interesses, necessidades, e valorizando a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimentos e culturas dos alunos, bem como propiciando oportunidades de desenvolvimento da agência deles, num constante processo de *meaning-making*. Neste processo, que acontece em práticas sociais de usos da linguagem, entende ser necessário o estabelecimento de um agenda de ensino de LE mais adequada para a formação dos alunos, principalmente porque vivemos em uma sociedade em que as interações são constituídas de pluralidade e de diversidade cultural e social.

Se o professor entendeu alguma coisa do que eu disse, não sei. O fato é que, durante a minha fala ele não fez perguntas, apenas expressões faciais como se tivesse duvidando dos meus argumentos, ou me deixando falar para ver até onde eu iria. Pelo menos esta foi a “minha leitura”. Quando terminei, ele simplesmente disse: “parabéns professora e boa sorte aqui na universidade”. Fiquei pensando, mas não o questionei: o que será que ele quis dizer com “parabéns”? E com “boa sorte aqui na universidade”? Estes e outros questionamentos que vieram à minha mente ficam para outro trabalho...

Este episódio, juntamente com conversas informais com as colegas professoras de língua inglesa e de língua espanhola sobre a falta de um “norte”⁶ que pudesse conduzir nossas práticas, constituíram o segundo grande motivo para a criação de um grupo de estudos, vinculado à um grupo de pesquisa. Minha percepção era a de que um grupo de pesquisa em LE poderia ser um espaço de “fortalecimento do nosso poder” e “possibilidade de exercício da nossa agência” (PIGNATELLI, 1994, p. 128) como

⁶ Me pareceu, naquele período, que havia um interesse em criarmos “um norte”, ou seja, um planejamento em conjunto que subsidiasse nossas práticas de sala de aula no SEPT, pois me lembro da fala de uma professora dizendo: “cada um faz o que quer, e não temos uma continuidade, de um período para outro, o que prejudica a aprendizagem dos alunos”.

professores de LE do SEPT, propiciando um fortalecimento da nossa área no setor, e de fato propiciar um espaço para a nossa formação continuada. E assim o GPLEM foi criado, em janeiro de 2016. A certificação do grupo foi um dos problemas enfrentados, logo de sua criação, pois um dos critérios para a certificação de um grupo de pesquisa é que dele façam parte pelo menos três professores doutores, com determinado número de publicações. Entre nós, havia apenas dois professores com este perfil. Assim, procuramos o presidente do comitê de pesquisa do Setor, que mesmo sendo da área de Física, mas com publicação em revistas de linguística, nos apoiou⁷ como o terceiro professor doutor para a certificação do GPLEM. E assim aconteceu. O grupo foi certificado pela pró-reitoria de pesquisa e pós graduação em março de 2016, e no mês de abril do mesmo ano iniciamos nossas atividades com uma reunião presencial.

Os anos de 2016 e 2017 foram difíceis para o GPLEM. Iniciamos com um grupo de estudos como a principal atividade do grupo. Inicialmente foi composto pelos 3 professores de língua inglesa, pelos 4 professores de língua espanhola, (um deles era substituto), pelo professor de alemão, e por mais uma professora convidada de língua espanhola que já tinha sido substituta no Setor. Realizávamos uma reunião a cada 15 dias para a discussão dos textos que em conjunto escolhemos, mas havia dificuldade na participação dos colegas professores, por uma questão de incompatibilidade de agendas, dadas as várias tarefas acadêmicas e pessoais. Foi também um período em que os participantes, inclusive eu, como líder do grupo, puderam entender o que implicaria a participação em um grupo de pesquisa: dedicar tempo para leituras, reflexões e participação nas reuniões do grupo, e, também, tempo para reverter nossas ações em publicações, assumindo uma agenda pessoal de formação continuada que, conforme afirmam Freire e Leffa (2013), é uma atitude de liberdade de escolha que o professor exerce em relação à sua própria formação. Assim, no início de 2018, vários professores de LE do SEPT se desvincularam do GPLEM e, com um número reduzido de participantes, passei a convidar professores de outras IES, o que fortaleceu grandemente o GPLEM a partir de 2018, com professores e pesquisadores com muito interesse em participar. Desde então, também passei a convidar meus orientandos de mestrado, uma

⁷ Nos anos de 2016 e 2017 vários novos grupos de pesquisa foram criados no SEPT que, por ser um setor novo e ainda trazer resquícios da antiga escola técnica da UFPR, não têm uma tradição em pesquisa científica. A criação do GPLEM aconteceu num período de grande incentivo e apoio à pesquisa e à criação de novos grupos de pesquisa, impulsionado com muito comprometimento e dedicação pelo professor Thiago Corrêa de Freitas, presidente do comitê setorial de pesquisa da época.

vez que o desenvolvimento do GPLEM também coincidiu com o meu credenciamento como professora do programa de pós-graduação em Letras da UFPR.

Assim, em 2018, como afirmei anteriormente, houve um fortalecimento do GPLEM com a participação de professores mais comprometidos e interessados em envolver-se nas ações do grupo. Outro motivo deste fortalecimento foi o nosso próprio entendimento e amadurecimento em relação às implicações de participar e nos engajarmos em ações que podem contribuir para o entendimento de nossa práxis, num movimento de “formação permanente” (FREIRE, 1996), o que tenho constatado em várias das nossas reuniões do GPLEM.

Outro motivo que considero ter sido uma verdadeira mola propulsora para a consolidação do GPLEM foi a criação de uma agenda de atividades, não somente como um grupo de estudos, mas que a nossa participação fosse feita de forma a cumprir uma agenda com ações de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, neste trabalho opto por apresentar como as leituras, discussões e reflexões realizadas no grupo de estudos do GPLEM tem reverberado nas nossas práticas de sala de aula.

3 Reverberando leituras, discussões e reflexões na prática: as influências do grupo de estudos do GPLEM

Nesta seção, apresento algumas reflexões sobre como as influências das leituras, discussões e reflexões realizadas pelo grupo de estudos do GPLEM tem influenciado minhas práticas de sala de aula. Uma delas, que considero bastante significativa, é o desenvolvimento de uma nova proposta curricular para as disciplinas de língua inglesa do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI). Como minhas pesquisas de mestrado e doutorado (BRAHIM, 2002; 2008), realizadas no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, foram baseadas na perspectiva de leitura crítica e análise crítica do discurso (BUSNARDO e BRAGA, 2000; FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2001, 2003; WALLACE, 2003; GEE, 1999), pedagogia crítica (FREIRE, 2000; FREIRE e MACEDO, 1987) e letramento crítico (LANKSHEAR, C. *et al*, 1997, entre outros) havia um grande interesse de minha parte em aprofundar meus entendimentos sobre diferentes letramentos críticos a partir de

outros autores com os quais tive contato em outro grupo de pesquisa da UFPR⁸. Meu interesse era estudar as teorias de Multiletramentos e Novos Letramentos, que não foram contemplados nas minhas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, o que me levou a sugerir que esses temas fossem estudados já nas primeiras reuniões do grupo de estudos do GPLEM que aconteceram em 2016. Os professores participantes da época concordaram, o que para mim foi muito importante, pois me ajudou a confirmar minha hipótese de que essas perspectivas teóricas poderiam contribuir para outros entendimentos sobre nossas práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no SEPT, dada a pluralidade dos objetivos de formação dos diferentes cursos superiores de tecnologia que lá existem, e por acreditar na necessidade de desenvolvermos práticas contingentes em uma época em que “a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

No ano de 2017 houve um amadurecimento de minha parte sobre essas perspectivas teóricas, o que me deu coragem de propor um novo currículo para as disciplinas de língua inglesa do TCI, conforme mencionei anteriormente. A minha justificativa para a proposta do novo currículo foi baseada na minha percepção de que no contexto de produção/recepção/interpretação de textos das diferentes mídias, que se constitui essencialmente a formação dos alunos de TCI, as práticas convencionais de leitura e de escrita não dão conta do universo de diversidades linguísticas ofertadas pelas inúmeras ferramentas das tecnologias da informação e comunicação que eles usam no processo de formação. Conforme afirma Braga,

não podemos ignorar que a interação com as máquinas digitais demanda muito mais que aprender a gerenciar as operações de comandos (isso, por si só, um pesadelo inicialmente enfrentado pelos imigrantes digitais). Há também mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos. Em meios digitais, estamos todos imersos em enunciados multissemióticos e hipertextuais. Nas páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando links que remetem a outras páginas e a outros links. (BRAGA, 2013, p. 41)

Assim, defendi na proposta que, com a inclusão de imagens, áudio e vídeo, além

⁸ Refiro-me aqui à minha participação no grupo de pesquisa Identidade e Leitura (DGP/CNPq), liderado pela professora Clarissa Menezes Jordão da UFPR.

do texto escrito, passa a ser exigido dos alunos (e também dos professores), novas formas de letramento, uma vez que a construção de significados (*meaning-making*) passa a ocorrer por meio de modos variados (multimodais). Em outras palavras, conforme salienta Rojo (2013, p. 08), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. A partir das discussões impulsionadas no GPLEM, percebi que é neste contexto que se coloca o conceito de Multiletramentos e Novos Letramentos como importantes para as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa no TCI, por se constituírem adequadas no sentido de poderem propiciar um trabalho com os estudantes que leve em conta o desenvolvimento de habilidades mais adequadas de usos da linguagem em diferentes mídias e em diferentes contextos de produção/recepção.

Portanto, parti do pressuposto de que processos de comunicação se utilizam de diferentes linguagens, não apenas da linguagem verbal, ou seja, outras linguagens compõem os complexos processos de comunicação no mundo contemporâneo, em que muitas são as ferramentas utilizadas, e vários letramentos são necessários para minimamente subsidiar esta complexidade em diferentes contextos de produção/recepção/interação de textos/discursos no contexto do mundo do trabalho (mas não somente, claro). Nos diferentes espaços do mundo do trabalho, profissionais das instituições e empresas precisam estar melhor preparados para negociar significados e interagir uns com os outros e com os diversos conhecimentos que caracterizam suas necessidades de negociação, de produção de conteúdo, de construção de sentidos, e que, necessariamente devem levar em conta o aspecto da pluralidade e da diversidade social e cultural dessas interações, desses encontros.

Estas reflexões, apresentadas brevemente aqui, juntamente com o entendimento da possibilidade de se fazer um trabalho com temas de outras disciplinas do TCI, de maneira interdisciplinar, constituíram a base da nova proposta curricular de língua inglesa deste curso, que foi propiciada pelas influências das leituras e reflexões realizadas no grupo de estudos do GPLEM. Espero, com ansiedade, a implantação do novo currículo, que acontecerá em 2020. Por hora acredito que haverá desafios, mas se, num processo de reflexão crítica contínua (PIGNATELLI, 1994, p. 128) eu exercer minha agência de professor, assumindo um papel crucial de efetuar mudanças nas

práticas dadas e que levem a melhores resultados em termos de formação em línguas para meus alunos, quero acreditar que estarei assumindo minha própria formação continuada, num “exercício profissional autônomo”, como afirmaram Freire e Leffa (2013), tão importante para a educação como um todo.

A partir desta reflexão, vejo o quanto os encontros do grupo de estudos do GPLEM tem sido um espaço de promoção de discussões que, apesar de muitas vezes serem conflituosas na medida em que trazem debates quentes que nos provocam a pensar sobre nossas próprias práticas, posicionamentos e crenças sobre os processos de ensinar e aprender línguas, também promovem discussões educacionais complexas. Essas discussões, por sua vez, que nos levam a refletir e a propor práticas viáveis para nossos processos de ensino de LE, impulsionando uma problematização da práxis da sala de aula, com ações de atividades nas quais professores e alunos, exercitando sua agência, podem demonstrar comprometimento com a aprendizagem e com o ensino de LE.

Os momentos conflituosos, que são constitutivos em comunidades de prática como esta, de um grupo de estudos, no meu entender são saudáveis e inspiradores na medida em que nos levam a pensar em nossas práticas e propor outras, a partir dos nossos próprios entendimentos, num movimento importante que deve ser realizado pelo próprio professor, e que pode ser caracterizado como o que Bohn (2013, p. 85 e 86), inspirado no trabalho de Foucault, chama de “ruptura”. Para o autor, a ruptura é entendida como fundamental para gerar mudanças nas práticas educativas, que aqui me parece estar presente na minha tentativa, como também nas dos meus colegas do grupo de estudos, de mudarmos nossas práticas a partir das discussões realizadas conjuntamente, mas partindo da realidade de ensino de cada um.

Outro aspecto que quero destacar é o modo como passei a observar, de forma mais consciente, minha própria perspectiva de ensinar e aprender línguas, ou seja, o modo de me “auto observar” enquanto ensino, enquanto preparo minhas aulas, minhas atividades, minhas avaliações, etc., e igualmente como vou percebendo minhas reações a partir dos resultados e comentários dos alunos. Aqui me parece estar presente a ideia de “ler se lendo” de Menezes de Souza (2011, p. 296), importante para se pensar em responsabilidade ética do professor e em novas formas de aprendizagem e de letramento crítico que, sim, também deve acontecer na formação continuada do professor. Nesta

perspectiva, me percebo o tempo todo pensando a minha própria prática de sala de aula, construindo sentidos, o tempo todo, enquanto esta prática acontece.

Sem dúvidas minhas práticas de sala de aula tem sido ressignificadas a partir das leituras e discussões realizadas nos encontros do grupo de estudos, principalmente sinto as influências em relação às leituras e reflexões sobre novos letramentos e letramentos críticos - em uma perspectiva pós-estruturalista de língua(gem) - que concebem língua como discurso, como prática social, e que trazem como pilares as noções de *meaning-making*, agência e criticidade. Percebo este movimento acontecendo também com meus colegas professores de LE de diferentes IES que participam do grupo. Parece ficar evidente, a partir de nossas conversas informais, o modo como também eles passaram a ressignificar suas práticas de sala de aula, não só em suas experiências vividas na graduação, mas também em outros contextos onde atuam, como em cursos de extensão e cursos de línguas como os do CELIN.

Da mesma forma como tem acontecido com meus colegas do grupo de estudos, quero enfatizar que minha participação também tem influenciado minhas atividades de extensão e, principalmente, de pesquisa, com a vinculação de projetos de iniciação científica, nos editais do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica) de 2016, 2017, 2018 e 2019, que foram inspirados nas leituras, discussões e reflexões do grupo de estudos, notadamente as teorias dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos. Os projetos de iniciação científica que elaborei nos últimos editais dos anos supracitados foram aprovados e contemplados com uma bolsa de iniciação científica para meus orientandos, o que tem sido para mim um grande incentivo e motivo de satisfação, além de ser mais um dado que comprova as influências do grupo de estudos do GPLEM no meu próprio processo de formação continuada.

Considerações finais: a formação continuada de professores de LE promovida pelo grupo de estudos do GPLEM

Neste artigo apresentei alguns aspectos que demonstram como a formação continuada de professores de LE de diferentes IES tem sido impulsionada e concretizada pela participação desses professores em um grupo de estudos vinculado a

um grupo de pesquisa – o GPLEM (DGP/CNPq). Esta formação continuada tem se constituído principalmente por meio das leituras, discussões e reflexões que os textos e os debates têm promovido nos encontros presenciais, mas também pelo comprometimento e interesse dos próprios professores por seus processos de formação, pela responsabilidade ética que esses professores tem assumido em relação ao seu papel de educadores de línguas. Inspirando-me em Freire (1996, p. 32) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, um grupo de estudos vinculado a um grupo de pesquisa se constitui um espaço em que os professores tem a oportunidade de diálogo com outros professores, de construir entendimentos a partir de suas próprias experiências, de se desenvolver em termos teóricos e pedagógicos, o que pode trazer impactos significativos na proposição de práticas pedagógicas mais adequadas para as diferentes realidades de formação superior, na medida em que “provocam” um repensar sobre nossas próprias práticas de sala de aula continuamente, e assim podem contribuir para um processo de formação continuada. Os professores vinculados ao GPLEM, participantes ativos e comprometidos, têm se engajado em discussões e reflexões teóricas e práticas constantes, sobre processos de ensino e aprendizagem de LE, tão importantes nos tempos contemporâneos marcados pela pluralidade e diversidade culturais e sociais, em que urge a necessidade de ações que contribuam para a formação de pessoas.

Identifico também nas minhas práticas e nas práticas pedagógicas dos professores participantes do grupo de estudos do GPLEM, o que Canagarajah (2009) discute em seu trabalho sobre a importância do papel do professor como etnógrafo de sua própria prática, o que implica uma ação de pesquisador e observador que, a partir das suas experiências empíricas, vivenciadas nas suas próprias práticas de sala de aula, em seu próprio contexto de ensino e aprendizagem, tem condições de ressignificá-las e de vislumbrar mudanças a partir do que vai experienciando. O que espero do GPLEM? Que continue sendo um espaço profícuo de promoção da formação continuada de professores de LE! E que a cada dia nos motive, nos impulsione e nos inspire, por meio do compartilhamento de ideias, opiniões, reflexões e construções de sentido, a nos fortalecermos como pesquisadores constantes das nossas próprias realidades de ensino e assim nos percebamos e nos assumamos, porque professores, como pesquisadores (FREIRE, 1996, p. 32).

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 439-455.
- BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAHIM, Adriana C. S. de Mattos. Perspectivismo crítico, interpretação discursiva e interação pedagógica: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Unicamp, 2008.
- BRAHIM, Adriana C. S. de Mattos. Texto e interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2002.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Uma visão neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 91-114.
- CANAGARAJAH, S. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, T. *An introduction to language policy: theory and method*. 4th edition. New York: Blackwell, 2009.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *New learning: elements of a science of education*. Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: text analysis for social research*. Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. London: Longman, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FREIRE, Maximina M. e LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GEE, J. P. Foreword: a Discourse approach to language and literacy. In: LANKSHEAR, C. et al. *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. (2nd ed.). London: Taylor & Francis, 1996.
- JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Orgs.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.
- JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes, 2018.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *New Literacies*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012.
- KRESS, Gunter. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)*. New York: Peter Lang, 2013.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. 2nd Ed. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2nd Ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. v. 29.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C.M. et al. *Formação Desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MONTE MÓR, Walkyria Maria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 31-50.
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. Edição. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92, 1996.