

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA UFRB: UM PPC NOVO RESOLVE O PROBLEMA?

Laís Andrade Cortes¹
Maria da Conceição de Melo Tôres²

Resumo

Este artigo discute como tem sido realizada a formação de professores de Língua Inglesa (LI) no curso de Letras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB desde 2010 até o presente. Para isso, o estudo baseia-se em pressupostos da Linguística Aplicada, tendo como fundamentação teórica três perspectivas pedagógicas relevantes para a formação de um professor de LI: a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014), o Inglês como *Lingua Franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016) e a Abordagem Comunicativa Intercultural (BYRAM, 2009). A pesquisa também analisa e reflete criticamente sobre os Projetos Pedagógicos do curso – PPC e faz uso de uma metodologia de caráter quali-quantitativa de cunho etnográfico, na qual se analisam os dados coletados em pesquisa com questionários online junto a egressos do curso de Letras da UFRB.

Palavras-Chave: Formação de professor de inglês; Interculturalidade; Projeto Pedagógico.

Abstract

This article discusses how the teacher education course of English majors has been carried out at Federal University of Recôncavo da Bahia – UFRB since 2010. For this, the study is based on assumptions of Applied Linguistics, having as theoretical foundations three pedagogical perspectives relevant to the formation of an English teacher: Critical Pedagogy (FREIRE, 2014), English as a *Lingua Franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016), and the Intercultural Communicative Approach (BYRAM, 2009). The research also analyzes and critically reflects on the Pedagogical Projects of the course - PPC and makes use of a quali-quantitative methodology of an ethnographic nature, in which the data collected in a survey with online questionnaires with graduates of the Modern Languages course at UFRB is analyzed.

Key Words: English teacher education; Interculturality; Pedagogical project.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Libras/Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores. E-mail: lais.andrade@aluno.ufrb.edu.br

2 Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Mestre em Estudos Culturais sobre os Estados Unidos. E-mail: torresconsa@ufrb.edu.br

Introdução

Este artigo visa discutir a formação de professores de inglês na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), apresentando análises críticas e reflexivas com base na linguística aplicada sobre como o curso de Letras tem sido desenvolvido. Trataremos, inicialmente, sobre o antigo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ativo no período entre 2010 e 2019.2; sequencialmente, trataremos do novo PPC, posto em vigor em 2020.1.

A pesquisa tem como fundamentação teórica três perspectivas pedagógicas relevantes para a formação de professores de inglês, tais como a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014), a Abordagem Comunicativa intercultural (BYRAM, 2009) e o Inglês como *Lingua Franca*-ILF (SIQUEIRA, 2012; GIMENEZ e EL KADRI, 2013; e ANJOS, 2016).

A metodologia da pesquisa etnográfica, de caráter quali-quantitativo, proporciona uma análise crítico-contrastiva de ambos os PPC através da coleta de dados oriundos de dois questionários respondidos por quinze egressos que concluíram o curso nos anos entre 2014.2 e 2019.2, fornecendo informações sobre as expectativas e objetivos dos licenciados enquanto estudantes e professores em formação.

O artigo é composto por seções nas quais serão discutidas 1) as perspectivas pedagógicas utilizadas como fundamentação teórica da pesquisa; 2) o problema da formação docente, em especial professores de inglês; 3) reflexões sobre o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras na UFRB e suas implicações na formação docente de Língua Inglesa; 4) “ajustes ou um novo PPC?” – abordando as mudanças necessárias no PPC de Letras e seus motivos; 5) análise do novo PPC de Letras Inglês e o desenvolvimento da atual formação docente; 6) metodologia utilizada na pesquisa etnográfica; 7) análise reflexiva de dados informados pelos egressos e, em considerações finais, a discussão dos resultados da pesquisa.

1. Perspectivas pedagógicas

Nos dias atuais, o inglês é amplamente usado mundo afora como *lingua franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016) por pessoas de diversas comunidades e nacionalidades. Falantes de diferentes países e culturas que não partilham de uma língua em comum recorrem ao inglês para se comunicar. Segundo Siqueira (2012), tal

processo, faz com que o inglês seja apropriado e transformado, ganhando um caráter híbrido e flexível. Anjos (2016) corrobora ao afirmar que “[d]esatrelada das suas origens, a língua inglesa viajou pelo mundo, fez milhares de adeptos, e prossegue conquistando outros milhares para usá-la em situações comunicativas entre culturas, não mais exigindo de um falante qualquer o abandono das identidades.” (p. 99). Recorrer ao ILF vem a ser ainda mais importante no cenário global e um elemento fundamental para quem busca oportunidades de emprego em áreas científicas, tecnológicas, de negócios, dentre outras.

Faz-se imprescindível, ainda, que a questão cultural, intrinsecamente conectada à língua, não seja homogeneizante nas aulas de LI ou que seja utilizada como instrumento neocolonizador, insinuando qualquer tipo de superioridade por países hegemônicos. El Kadri e Gimenez (2013) defendem o uso do ILF na educação, afirmando que “a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade, deveriam ser focalizadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.” (p. 131); dessa forma, as aulas não seriam mais centralizadas em uma variante hegemônica do inglês, oportunizando, assim, a preferência por outras variantes linguísticas e valorizando a função da cultura no ensino do idioma.

Em que pesem as exigências de fluência ou de, ao menos, conhecimentos básicos de uma língua estrangeira (especialmente do inglês), ainda há uma grande deficiência no ensino e aprendizagem do idioma na educação básica no Brasil. Dentre outras questões, esse problema é fruto da má formação linguística e pedagógica da maioria dos professores de inglês, que ingressa no mercado de trabalho carente de domínio do idioma que pretende ensinar e de uma base pedagógica adequada.

Esse fato evidencia a necessidade da adoção de abordagens pedagógicas que realmente facilitem a aquisição da LI aos professores em formação, além de capacitação docente que os tornem preparados para atuarem como agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos. A pedagogia crítica consiste na educação realizada juntamente com o estudante rumo à sua libertação mental e à conquista do seu espaço na sociedade através do conhecimento que humaniza, mostra o valor do sujeito educando e, assim, o emancipa como indivíduo cognoscente. Freire (2014) argumenta que a prática educativa deve ser reflexiva e problematizadora, no sentido de se dialogar sobre a realidade para, através da práxis, transformá-la; ele assevera: “educador e educandos (liderança e massas), co-

intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 77).

Defendemos que a formação de professores de inglês nos cursos de Letras deva incorporar o discurso freireano, no qual o professor de LI torna-se um indivíduo capaz de comunicar e defender globalmente a sua identidade, inspirando o mesmo em seus alunos e, através da prática reflexiva e dialógica, alinhar o conhecimento linguístico e teórico à realidade do mundo contemporâneo e globalizado que aguarda os estudantes. Nesse caso, o conhecimento da LI passa a ser utilizado como ferramenta de saída da posição de “oprimido” em busca da ascensão pessoal e profissional. Sinalizamos, portanto, que o ensino de inglês não deve ser visto como apenas mais uma disciplina no currículo, mas sim como o ensino de uma língua de caráter universal que abre o mundo para quem a fala, sendo o principal idioma das tecnologias, do cinema, das pesquisas científicas, da informação e comunicação global, que ultrapassa fronteiras, não só físicas, mas também mentais e culturais. Desse modo, os novos professores de inglês devem receber uma formação que os capacite a atrelar o seu conhecimento da LI à sua identidade cultural e à prática pedagógica.

Além da pedagogia crítica, outra perspectiva que também coloca o educando como elemento central das aulas é a abordagem comunicativa intercultural, que valoriza a aprendizagem da língua através da sua característica essencialmente comunicativa, repleta de identidades culturais. Diferentemente do ensino tradicional, pautado grandemente no estruturalismo, a abordagem intercultural se distancia do ensino de regras gramaticais descontextualizadas e valoriza a comunicação sobre outros saberes e narrativas. O foco da comunicação, nessa perspectiva, recai sobre o aluno e as trocas culturais entre os participantes. As aulas de LI realizadas através dessa abordagem, portanto, têm como pedra fundamental do seu sucesso o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, que, segundo Bagaric e Djigunovic (2007), significa não apenas ter conhecimento sobre a língua, mas também ter a habilidade de usar esse conhecimento em situações de comunicação. Além disso, o aprendiz de LI deve se tornar consciente da variedade de bagagens culturais contidas nas trocas comunicativas; desse modo, torna-se papel do professor trazer o aspecto intercultural para as suas aulas em “que a língua aprendida sirva

como mediadora entre diferenças culturais e que o aluno possa atingir o objetivo de se tornar um falante intercultural.” (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

O conceito de abordagem comunicativa intercultural defendido por Byram (2009) entende a prática pedagógica como valorização da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino de uma língua estrangeira no sentido de acolher respeitosamente as variadas identidades dos falantes de uma mesma língua. Com isso, o falante intercultural apoia o conhecimento e a valorização da própria comunidade cultural com vistas à construção de sua própria visão de mundo. Para que a abordagem seja efetivada com êxito, contudo, é também fundamental que os novos professores de LI sejam capazes de inserir a interculturalidade nas suas aulas através dos materiais didáticos, atendo-se ao fato de que o ensino e aprendizagem intercultural não se trata apenas de países e nacionalidades, mas também de outros tipos de identidades, tais como gênero, idade, etnia, profissão etc; dessa forma, os educadores de LI não serão apenas professores de um idioma, mas de língua e cultura (BYRAM, 2009).

Com base nas teorias discutidas, portanto, buscamos refletir criticamente a formação de professores de LI na UFRB através da análise dos PPC do curso de Letras UFRB e dos dados obtidos na pesquisa realizada com egressos.

2. A Problemática da formação docente

Sabe-se que a educação brasileira não apresenta resultados expressivos por parte dos estudantes de ensino básico, como se pode constatar pelo estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) para o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em que o Brasil aparece entre os países com piores níveis em leitura, matemática e ciência. Quanto ao inglês, um estudo da British Council (2014) aponta que apenas 5% dos brasileiros possuem conhecimento em LI e, entre esses, praticamente metade domina somente conhecimentos básicos do idioma. Tal desempenho educacional no país ocorre por vários fatores: socioeconômicos, mau aproveitamento de verbas públicas, políticas educacionais ineficientes, políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais distantes das demandas do mundo contemporâneo (FINARDI; PREBIANCA, 2014), e dificuldades na formação de professores.

No que tange a formação docente, em especial de LI, grande parte dos cursos de Letras no Brasil não forma profissionais qualificados (CAVALCANTI; MUDO; SÁ, 2018) devido ao pouco conhecimento ou domínio do idioma, visões pedagógicas obsoletas em relação ao ensino-aprendizagem de LI que, atualmente, não se adequa ao *status* global atingido pelo inglês e, não menos relevante, à enorme diferença entre teoria e prática. Essa questão evidencia a necessidade de formação continuada e de que os professores em formação tenham mais oportunidades de exercitarem os seus conhecimentos de maneira didática durante a licenciatura a fim de avaliar e refletir sobre suas estratégias e habilidades de ensino frente às reais necessidades do ensino básico quanto ao aprendizado do idioma. Ancoradas nessa premissa, Lucena e Segabinazi (2020) argumentam que “a licenciatura ainda não consegue trabalhar com a transposição didática e a simetria invertida que auxiliariam a compreender como fazemos para ensinar ou mediar a aprendizagem a partir das teorias apreendidas na universidade.” (p. 532).

3. Reflexões sobre o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFRB

A implementação do Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa-BA teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento social e educacional da região do Recôncavo da Bahia, tendo Letras como um dos seus cursos ofertados. O antigo PPC do curso (2010) intitulado Letras - Libras/Língua Estrangeira teve como objetivo promover um curso de dupla habilitação aos discentes, através do qual buscava-se formar professores atuantes principalmente nos campos da Linguística e das Literaturas de Língua Portuguesa (LP) além de ofertar a habilitação em uma outra língua: inglês ou LIBRAS. Contudo, tal questão curricular não esteve explícita no nome do curso, levando o estudante a descobrir tardiamente (apenas após a seleção e ingresso na universidade) que o curso se tratava majoritariamente de conteúdos de LP.

Ademais, a inserção da LI no currículo é justificada pelo fato de que o ensino de inglês, na rede básica de ensino no Brasil ainda não é satisfatório, tanto em relação à língua escrita, quanto oral, pois ainda existe a falta de professores devidamente qualificados, seja no quesito linguístico, no sentido de serem falantes proficientes em inglês, ou na questão de realizarem metodologias adequadas para o ensino de uma língua estrangeira que facilitassem o processo de aquisição do idioma. Entretanto, a análise do antigo PPC (2010) nos leva ao

entendimento de que a LI é incluída como um *plus* à grade curricular de um curso predominantemente de Letras Vernáculas, o que, portanto, desconsidera a real complexidade existente na formação qualificada de professores de inglês. Com base em Scheyerl e Anjos (2019), é fundamental a necessidade de se repensar o ensino de inglês junto à universidade, professores e alunos para que, através de abordagens metodológicas apropriadas à realidade dos estudantes, se torne possível a consolidação da aprendizagem do idioma.

Além do ensino em sala de aula, os graduandos em Letras também tinham a possibilidade de participar de projetos de pesquisa e extensão tais como o PIBID, que permitia aos futuros professores adquirir conhecimento através da prática docente. A proposta do projeto foi enriquecedora para o crescimento pedagógico dos alunos que desejavam seguir a carreira profissional como educadores na área de LP; porém, limitou-se apenas a essa língua, sem prestigiar a prática docente em LI também.

Ao ingressarem na licenciatura em Letras, os discentes deveriam cursar ao menos um componente de LI e de LIBRAS, independentemente de qual habilitação decidissem dar continuidade. Essa programação se dava devido à suposta incerteza em relação à língua que os alunos pretendiam estudar ao entrarem no curso. Para aqueles que optassem pela LI, após terem cursado apenas a disciplina de Tradução de Língua Inglesa – colocada como optativa no currículo, a previsão curricular ainda seria de estudar somente uma disciplina de inglês em cada um dos semestres seguintes e, mesmo assim, apenas até o sexto período, podendo decidir cursar componentes eletivos também caso o professor em formação almejasse por mais conhecimento e carga horária em LI. Paralelo a isso, os discentes de inglês ainda deveriam cursar diversas disciplinas obrigatórias da área de LP, uma quantidade vastamente superior às disciplinas de LI, fato que impactou negativamente na formação de professores de inglês, como constatado mais adiante nos dados da pesquisa.

O primeiro PPC (2010) continha um maior número de disciplinas de LP e suas literaturas; por outro lado, em LI, oferecia apenas cinco componentes obrigatórios na área: Língua Inglesa I, II e III, Ensino & aprendizagem de LI e Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura Inglesa, fato que prejudicaria o desenvolvimento linguístico e pedagógico em inglês dos professores em formação. Além de serem poucas, as disciplinas de LI também não tinham pré-requisito para ser cursadas, podendo ser escolhidas aleatoriamente, o que dificultava a sequência lógica e adequada do aprendizado; portanto, não contribuía para a qualidade da formação docente. Esse fato dificultou uma melhor

organização lógica dos diferentes níveis de complexidade da língua, assim como a falta de um método-base através de uma abordagem pedagógica em comum para se usar sequencialmente, a fim de facilitar de maneira organizada o progresso no domínio do inglês.

Ao analisar as ementas dos componentes de LI, percebe-se que há incongruências em relação ao que é proposto de forma geral para o curso. Na versão anterior do PPC, entre os eixos estruturantes do curso, encontrava-se “Contextos e Reflexão Linguística e Literária” (PPC, 2010, p. 10), porém, quanto a área de inglês, havia apenas uma visão geral das literaturas nas disciplinas de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa e em Língua Inglesa III que, se comparada à área de LP, percebia-se a discrepância (i.e., havia três disciplinas de Literatura Brasileira e outras três de Literatura Portuguesa).

Quanto às competências e habilidades gerais previstas, percebe-se uma atenção para “Leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais, em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa.” (PPC, 2010, p.30). Porém, não há pontos nessa categoria que destaquem a prática das habilidades orais em contextos variados na LI. Entre as competências e habilidades específicas propostas, encontra-se “Descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da Língua Portuguesa, da Libras e da Língua Inglesa. ” (PPC, 2010, p. 30). Sobre isso, questiona-se: E a práxis? Como esses conhecimentos teóricos poderiam ser aplicados no desenvolvimento da competência comunicativa?

O PPC anterior propôs que o ensino e aprendizagem da LI no curso fossem realizados através da abordagem estruturalista, muito próximo ao que Freire (2014) denominou de *ensino bancário*, no qual o professor apenas “deposita” o seu conhecimento na mente dos alunos através de regras (gramaticais), sem promover uma reflexão. Nesse caso, as funções comunicativas eram ignoradas e tampouco se trabalhava a LI como ferramenta mediadora de culturas distintas.

A formação de professores de inglês através da pedagogia crítica, porém, seria aquela em que a teoria e a prática são aplicadas em conjunto, discutindo de forma crítica e reflexiva situações reais que podem cercar os falantes de LI que, por sua vez, podem aplicar o seu aprendizado da língua em discursos relevantes, contextualizados e que provoquem uma transformação social. Assim, de acordo com Brito e Ribas (2019), “[...] a formação dos professores deve ocorrer não apenas para inseri-los no mercado de trabalho, na economia

global, mas deve visar à participação crítica e social do professor em sua comunidade.” (BRITO; RIBAS, p. 16).

As disciplinas de Língua Inglesa I, II e III referiam-se aos níveis básico, intermediário e pré-avançado, com foco na leitura e nas estruturas linguísticas. Os aspectos culturais, entretanto, eram abordados, de acordo com as ementas dos componentes, de forma superficial, assim como as literaturas de LI – trabalhadas apenas em Língua Inglesa III. Com isso, observam-se entraves na formação de uma base sólida sobre os estudos culturais e literários em LI em benefício dos professores em formação e de seus futuros alunos. Além disso, também se nota a insuficiente presença da pedagogia crítica nesses componentes, com pouca ênfase no conhecimento linguístico-cultural como agente transformador e libertador do indivíduo, algo que, conseqüentemente, deixaria de impactar positivamente as práticas pedagógicas direcionadas a diversos estudantes da rede básica de ensino. As duas disciplinas obrigatórias restantes eram as de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa e a de Estágio em Língua Inglesa. A primeira (PPC, 2010, p. 90) destinava-se ao aprendizado teórico de diferentes abordagens metodológicas existentes para a aquisição e o ensino de línguas, especialmente o de LI como língua estrangeira, bem como a produção de planejamento de ensino de inglês, análise reflexiva de materiais didáticos e estudo de tecnologias no ensino de LI; a última, destinava-se ao aprendizado prático da docência, com metade da sua carga horária ter sido realizada em escolas públicas sob a supervisão de um(a) professor(a) de inglês de tais instituições, sendo este(a) proficiente em LI e com práticas pedagógicas eficientes ou não.

4. Ajustes ou um novo PPC?

Segundo Brito e Ribas (2019), é ideal que um PPC de um curso de Letras Inglês eficaz proporcione:

[...] 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. (BRITO e RIBAS, 2019, p. 32).

Para além de um ajuste, foi necessário que o antigo PPC passasse por uma reavaliação para atender às demandas dos novos tempos, em especial as tecnológicas, mercadológicas, políticas e socioculturais. O PPC foi reformulado, trazendo uma nova perspectiva do papel dos professores de línguas e, em sua nova versão (2019), o projeto reflete a interpretação de que “frente à sociedade existente, deve refletir sobre os valores cultivados e construídos, principalmente através da língua, proporcionando o acolhimento às diversidades linguísticas, identitárias, culturais, religiosas, de gênero etc.” (PPC, 2019, p. 13).

O PPC atual dialoga positivamente com a pedagogia crítica de Freire (2014), trazendo reflexão sobre o uso da linguagem como ferramenta social, histórica, educativa, política e ideológica. Além disso, preza a Abordagem Comunicativa Intercultural e o Inglês como *Lingua Franca* ao valorizar a cultura do aluno, enquanto este aprende novas culturas e constrói sua própria perspectiva de mundo a partir desses conhecimentos entrelaçados, utilizando a língua como mediadora desse processo de ascensão pessoal e, conseqüentemente, profissional.

Uma das mudanças mais relevantes é o fato de que o novo projeto curricular de Letras abole a dupla habilitação, característica que, segundo Ialago e Duran (2008), dificulta o progresso da competência comunicativa do futuro professor. Assim, a habilitação única proporcionará ao licenciando de LI (apesar de alguns percalços a serem discutidos posteriormente) um curso mais voltado para a sua língua-alvo, com disciplinas que abordem estudos literários, culturais e práticas da língua dentro das habilidades linguísticas de leitura, escrita, fala e compreensão oral.

5. Análise do novo PPC de Letras Inglês – desenvolvimento da atual formação docente

Com a extinção da dupla habilitação, o curso de Letras a partir de 2020.1 tem se apoiado em grades curriculares distintas para Língua Inglesa, Língua Portuguesa e LIBRAS. Esse fato nos leva a pensar, inicialmente, que os discentes passariam a dedicar seu tempo

de estudo exclusivamente à língua de escolha. Contudo, apesar da separação curricular dos idiomas, os três primeiros semestres impõem a realização de várias disciplinas de LP e de LIBRAS em cada semestre, assim como a obrigatoriedade de três disciplinas de LI para os alunos de LP e LIBRAS. Dessa forma, o grande número de componentes obrigatórios dos idiomas não escolhidos pelo discente ao ingressar no curso ainda levanta a dúvida sobre a real dissociação das três línguas na licenciatura em Letras. Segundo consulta ao Colegiado de Letras, mesmo não existindo uma obrigatoriedade por parte das políticas educacionais para o estudo de disciplinas pertinentes à outras habilitações, optou-se pelo trajeto inicial do curso com componentes de LI, LP e LIBRAS para todos os graduandos a fim que os discentes pudessem ter um contato prático com as três línguas antes de realizar a escolha da habilitação na língua desejada. Dessa forma, mesmo após a transição do projeto pedagógico, ainda encontramos esse entrave, reflexo do PPC anterior, pois ainda há a crença de que a decisão pela formação em uma língua ou outra deve ser feita durante a graduação e não previamente, fato que não contribui academicamente para aqueles que já ingressam no curso com vistas à sua formação profissional em LI.

Caso não houvesse a obrigatoriedade desses componentes, o curso teria uma quantidade menor de semestres, ou, até mesmo, poder-se-ia utilizar essa carga horária proposta para a realização de projetos de pesquisa, mais tempo para treinamento docente e para a prática de inglês, por meio de sessões de conversação e/ou outras atividades que incentivem as trocas comunicativas e interculturais através do inglês e que trariam muito mais produtividade a uma licenciatura em LI.

Entretanto, com o novo PPC, os estudantes de inglês finalmente têm a oportunidade de cursar componentes sobre estudos linguísticos específicos em LI e suas literaturas de forma mais aprofundada. Além disso, há o incentivo ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais, uma mudança positiva e fundamental na formação de professores de inglês. As dúvidas emergentes nesse caso são: essas habilidades estão sendo desenvolvidas na prática de forma a facilitar a fluência linguística e a consciência crítica intercultural? Os discentes terão contato com diferentes identidades (i.e., étnicas, religiosas, culturais)? Aprenderão nas aulas de LI as influências culturais existentes na língua e em suas variantes? Caso essas questões não sejam trabalhadas, o curso promoverá uma formação docente, que de acordo com Rosa (2020), contribui para:

[...] possibilidades de assimilação da cultura hegemônica; para o não saber lidar (pensar, tratar, refletir, questionar e posicionar) com a diversidade cultural em sala de aula; para o não pensar nas relações entre o ‘outro’ e ‘eu’ nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes) propiciando, com isso, o não questionamento de como a diferença é produzida; para não ver a diversidade como produção social; para a naturalização e o silenciamento dos preconceitos e discriminações; para um fazer em sala de aula descontextualizado das realidades socioculturais do estudante; para um agir centrado na pedagogia tradicional, que transmite conhecimentos a-históricos e inquestionáveis, lineares e uniformes; para visões dicotômicas dos estudantes; para aprendizagens mecânicas/memorísticas; para a concepção de língua dissociada de cultura; e para a concepção de cultura como informação e práticas de uma determinada realidade cultural e social (ROSA, 2020, p. 387).

Outra questão crítica era o número deficiente de componentes de inglês na grade curricular da habilitação em LI, havendo melhora com a criação do novo PPC. Este, por sua vez, oferece um número maior de disciplinas específicas da língua - dezesseis obrigatórias e oito optativas (das quais o estudante deve escolher ao menos duas para cursar). Essa mudança, embora ainda pudesse ser melhor, já possibilita que os graduandos de LI tenham uma base curricular mais sólida frente às atuais demandas linguísticas e pedagógicas para tornarem-se professores de inglês.

Ademais, conforme o avanço do aluno no curso, os componentes de LI agora lhe exigem a realização de outras disciplinas como pré-requisito, o que evita que os estudantes tenham, eventualmente, uma falta de organização curricular; favorecendo, portanto, a melhor aquisição de conteúdos, de forma gradual e de acordo com seus graus de complexidade.

O PPC atual também oferece como diferencial à sua versão anterior o desenvolvimento da escrita acadêmica através da disciplina Seminários Interdisciplinares de Pesquisa em Língua Inglesa, que estimula a produção de textos acadêmicos motivada pelo acesso às mais recentes pesquisas na área. Também houve evolução quanto à Prática Reflexiva e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, tanto pelo aumento de carga horária – agora com duas disciplinas, quanto pelo ponto de vista linguístico visto que, agora, os componentes são ministrados em inglês, fatores que tornam o desenvolvimento da habilidade em LI mais eficaz e eficiente.

6. Metodologia

Esta pesquisa de cunho etnográfico traça um percurso metodológico de caráter quali-quantitativo, a fim de analisar o grau de satisfação e de aproveitamento dos egressos de Letras - Libras/Língua Estrangeira na UFRB quanto à formação docente em inglês proporcionada pelo curso entre 2010 e 2019.2.

Como instrumentos de pesquisa, realizamos estudos sobre perspectivas no ensino de línguas (Pedagogia Crítica, Abordagem Comunicativa Intercultural e Inglês como *Lingua Franca*) e sobre formação docente; análise crítica dos PPC; e coleta de dados dos egressos através de questionários.

A realização dos questionários ocorreu no formato online devido à pandemia de COVID-19. Tivemos como objetivo analisar a perspectiva dos egressos enquanto estudantes de um curso de licenciatura de dupla habilitação, seus anseios e percepções sobre a formação docente com base em reflexões sobre o antigo PPC e suas conseqüentes implicações na formação linguística e pedagógica para o ensino e aprendizagem de LI.

Os dados da pesquisa de campo são oriundos das respostas fornecidas por um total de quinze egressos em dois questionários. Destes, o primeiro foi direcionado a todos os egressos do curso, para saber a opção de escolha, bem como suas motivações pelo estudo e habilitação de uma língua ou de outra (inglês ou LIBRAS); já o segundo, foi respondido apenas por alguns daqueles que optaram pela língua inglesa, com o intuito de descobrir seus objetivos na licenciatura em Letras, quais suas expectativas ao ingressarem no curso e se estas foram ou não atendidas, no sentido de investigar suas auto-percepções enquanto professores habilitados para o ensino de LI e corroborar suas necessidades linguístico-pedagógicas relatadas com reflexões fundamentadas nas abordagens teóricas mencionadas no presente artigo.

7. Socializando dados da pesquisa: experiências dos egressos e reflexões sobre a formação docente

Nos questionários realizados com os egressos em Letras pelo antigo PPC, observou-se que 73% deles optaram pela habilitação em LI, já entre os que escolheram a LIBRAS, 1/5 respondeu que o fez devido à insatisfação com as aulas de LI no curso e, portanto, migrou

para o estudo da língua de sinais. Entre os que optaram por inglês, 55% relataram não ter tido aulas com um bom método de ensino. Nesta questão, por “método” entende-se “metodologia”, já que não havia um método em comum para o ensino de LI e, portanto, cada professor recorria à própria metodologia para ministrar as disciplinas sob sua responsabilidade, dentro do que era proposto pelo antigo PPC (2010). Segundo Brown (2006), as principais abordagens de ensino de línguas são o estruturalismo, o gerativismo e o construtivismo, dentre as quais, diferentes métodos de ensino podem ser adotados, de acordo com a filosofia de cada abordagem.

Assim, podemos refletir que uma parcela considerável de tais adversidades com a LI se atrela à conjuntura passada do PPC, que instituía o ensino de inglês através do estruturalismo, fazendo apenas o estudo da língua pela língua, ou seja, o foco se dava nas regras gramaticais e fonéticas descontextualizadas, não contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa e/ou intercultural. Esse tipo de abordagem é criticada por Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014) ao defenderem que aprender uma língua é, além de aprender a estrutura gramatical ou a sua fonética, é também aprender a cultura da língua. Por fim, constatamos através da pesquisa com os egressos que o problema em relação ao ensino de inglês não se encontrava apenas na política curricular do curso, mas também em determinadas metodologias de alguns docentes, nas quais se fazia uso de tradução de textos além de haver pouco incentivo ao uso sociointerativo do inglês. Ademais, dentro das atividades linguísticas de leitura, escrita, fala e compreensão oral, tampouco havia incentivo ao desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural.

Dentre os egressos com habilitação em inglês, 65% dos mesmos questionaram negativamente a formação docente em LI ofertada pelo curso. O resultado expressivamente negativo de tal questão na pesquisa se dá pela ausência de dois fatores fundamentais para uma boa formação de professores de inglês (LEFFA, 2008): uma rica formação imersiva na LI, que levasse ao domínio do idioma e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas do docente de LI em formação. Segundo os dados coletados, ambos foram pouco praticados pelos graduandos devido à ausência de um método que oferecesse um direcionamento aos docentes, impossibilitando-os de realizar um trabalho produtivo junto aos estudantes; a carência de mais componentes curriculares voltados para o estudo de literaturas e culturas de LI assim como uma carga horária insuficiente destinada ao estágio supervisionado em inglês.

Ainda no segundo questionário, quase meia parcela dos participantes negou a eficácia de uma formação docente direcionada para a rede básica de ensino. É importante ressaltar que dentre os egressos que optaram pela habilitação em LI, alguns o fizeram apenas por não ter nenhuma afinidade com a LIBRAS, e vice-versa, ou seja, desejavam estudar apenas a LP. Com isso, pudemos observar que tais respostas a essa questão foram dadas por egressos que, de fato, tinham o objetivo de aprender a LI e de se tornarem professores competentes no idioma. Os dados também evidenciam os entraves em licenciaturas de dupla habilitação que dificultam tanto a formação daqueles que planejam ingressar na profissão como professores eficientes de LI quanto facilitam a docência de inglês por aqueles que não tinham a língua como prioridade. Esses, conseqüentemente, vêm assumir a matéria de inglês em escolas da rede básica trazendo na bagagem baixa ou nenhuma fluência no idioma e conhecimentos culturais insuficientes que, muitas vezes, prestigiam países hegemônicos e ignoram a relevância global do inglês, há tempos distante do falante nativo idealizado (ALMEIDA, 2010).

Quase em unanimidade, os egressos também responderam positivamente sobre considerar relevante o estudo de culturas de países anglófonos em aulas de inglês na universidade. Ancorada em Byram (1997), Oliveira (2012) se posiciona a favor do entendimento de outras culturas durante o aprendizado de uma segunda língua, assim como compreender mais a própria cultura e, portanto, a si mesmo, tornando-se um falante intercultural. Podemos ir ainda mais além nessa questão ao refletirmos que o ensino e aprendizagem intercultural não se devem ater apenas a países e nacionalidades, mas também, abranger outros tipos de identidades, tais como de gênero, idade, etnia, de profissão, dentre outras (BYRAM, 2009); dessa forma, o estudante aprenderá a língua não apenas como um conjunto de regras gramaticais ou fonéticas, mas como uma ferramenta de expressão de identidade, de história, de ideologias e modos de viver e enxergar o mundo.

Entretanto, tal conhecimento deve ser tão diverso quanto são as mais variadas culturas de LI, não só enriquecendo a experiência da aquisição linguística, mas também promovendo a consciência crítica sobre outras culturas além da euro-americana. O novo falante do idioma deve ser capaz de refletir com respeito igualitário sobre a multiculturalidade que envolve o inglês enquanto valoriza a sua própria cultura no processo de tornar-se um indivíduo bilíngue (SCHEYERL, 2012).

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa são inconclusivos, pois ainda levanta-se a questão: apenas um novo PPC resolve o problema do curso de Letras – Inglês ou dependeríamos do trabalho docente em coadunar o PPC com a sua práxis? É preciso que haja um trabalho em conjunto que responda às necessidades linguísticas e pedagógicas dos professores em formação de LI, implementando ajustes curriculares necessários para que se realize um curso com um enfoque maior na formação em inglês; além disso, que toda a equipe docente corrobore com tais aprendizados através de práticas metodológicas eficazes e eficientes.

Espera-se que, com o novo projeto pedagógico, os estudantes se tornem comunicativamente competentes em LI e conhecedores de culturas diversas, bem como da sua própria e, com isso, sejam capazes de construir sua própria visão de mundo, sem privilegiar uma cultura sobre outra (BYRAM, 2009; SCHEYERL, 2012). Além disso, também é esperado que os estudantes adquiram um conhecimento sólido sobre abordagens pedagógicas que os tornem professores eficientes de LI de acordo com as demandas contemporâneas em torno do idioma

O novo projeto pedagógico de Letras é notavelmente superior à versão anterior por extinguir a dupla habilitação e propiciar a licenciatura única dentre as três línguas ofertadas. Entretanto, existe ainda a ressalva sobre o número substancial de disciplinas de LP e de LIBRAS na grade curricular de LI, cuja carga horária poderia ser aproveitada mais eficaz e eficientemente em outros componentes e/ou atividades voltadas para a LI. Assim, propõe-se que haja ajustes curriculares quanto à questão problematizada e, também, que se defina sobre uma metodologia comum a ser utilizada pelos docentes da área, objetivando proporcionar aos discentes uma experiência acadêmica sequencialmente lógica e produtiva rumo ao domínio da LI e da sua reflexão crítica e cultural. Desse modo, acreditamos promover a formação de sujeitos linguisticamente competentes e interculturais, potencialmente transformadores de sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. P. de. **Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, p. 44-57, 2010. Disponível

em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1405> Acesso em: 24 de maio de 2019.

ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590/7151> Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

BAGARIC, V; DJIGUNOVIC, J. M. **Defining Communicative Competence**. Metodika. v. 8, br. 1, 2007, p 94-103, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22825> Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 1ª ed. São Paulo, British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisa_com_pleta.pdf Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

BRITO, C.; RIBAS, F. “**Como se forma um professor de língua inglesa?** ”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. Letras Raras, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, set. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336202876_Como_se_forma_um_professor_de_lin_gua_inglesa_reflexoes_a_partir_da_reforma_curricular_de_um_curso_de_Letras Acesso em: 17 de setembro de 2022.

BROWN, H. D. Language, Learning, and teaching. In: BROWN, H. D. **Principals of Language Learning and Teaching**. São Francisco: Pearson, 2006, p. 12-32. Disponível em: http://angol.unimiskolc.hu/wpcontent/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BYRAM, M. Intercultural Competence in Foreign Languages — The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In: **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Estados Unidos, SAGE Publications, 2009. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompet_encija.pdf Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

CAVALCANTI, Z. D. de M.; MUDO, R. L. P. de C.; SÁ, E. M. A de. **A formação do professor de língua inglesa e seus reflexos na prática pedagógica**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_M D1_S_A15_ID1226_10092018181155.pdf Acesso em: 13 de abril de 2020.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. **Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca**. Acta scientiarum. Language and culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958> Acesso em: 16 de março de 2020.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. **Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras inglês em uma universidade federal.** Leitura. Maceió, n.53, p.129-154, 2014. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-Novas-Tecnologias-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-Um-Estudo-de-Caso-sobre-o-Curso-de-Letras-Ing%C3%AAs-em-uma-Universidade-Federal-2014.pdf> Acesso em: 16 de março de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014. Acesso em 05 de julho de 2021.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3967> Acesso em: 13 de abril de 2020.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso em: 12 de novembro de 2021.

OCDE. Programme for international student assessment (PISA) Results from PISA 2018. v. I- III, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. p.189-212. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 08 de agosto de 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira/UFRB. Cruz das Almas, 2010. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Letras.pdf Acesso em: 22 de outubro de 2019.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/UFRB. Cruz das Almas, 2019. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/letras/images/Documentos_Regulato%C3%B3rios_do_Curso/Letras_Licenciatura_em.pdf Acesso em: 22 de outubro de 2019.

ROSA, P. A. **A perspectiva intercultural na formação docente: novos desafios, velhas questões (The intercultural perspective in teaching training: new challenges, old issues)**. Salvador: EDUFBA, nº 68, 2020. p. 372-393. Disponível em: [A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOVOS DESAFIOS, VELHAS QUESTÕES \(researchgate.net\)](#) Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

SCHEYERL, D.; ANJOS, F. A. dos. **The need of language politics for the teaching of English in higher education in Brazil: a brief reflection under the light of logistic factors**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 35, n. especial, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338581351_The_Nedd_of_Language_Politics_for_the_Teaching_of_English_in_Higher_Education_in_Brazil_A_Brief_Reflection_Under_The_Light_of_Logistic_Factors Acesso em 03 de novembro de 2021.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPIRITO SANTO, D. O. do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios (The intercultural perspective to language teaching: proposals and challenges). In: **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador: EDUFBA, 2014. p.145-174. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.

SEGABINAZI D. M.; LUCENA J. M. de. **A formação do professor de letras: literatura em destaque**. EntreLetras, Araguaína, v. 11, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080/16768> Acesso em: 05 de maio de 2021.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.