

**FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**

**TRAINING TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE - AN ART OF STATE RESEARCH**

Alessandra Leles Rocha<sup>1</sup>  
Maria Marta Carrijo de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O propósito deste trabalho é traçar um panorama da realidade da formação docente em língua estrangeira, no Brasil e, a partir disso, estabelecer os principais desafios dessa formação, com base na literatura acadêmica e apontar a demanda de publicação científica sobre o tema, na ótica da diversidade geográfica brasileira. A metodologia utilizada foi pesquisa de estado da arte, cujo corpus originou-se a partir do Banco de Teses da CAPES – Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A amostragem foi pautada na busca de títulos de "Formação de Professores para o Ensino de Língua Estrangeira". Foram encontrados 32 resumos que tratavam especificamente dessa abordagem. Os resultados refletem os dados da literatura e evidenciam que o docente necessita para o bom resultado de seu trabalho o constante processo de reflexão crítica sobre sua própria atuação e aprimoramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; língua estrangeira moderna; docência.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to describe the present reality of teacher education in a foreign language, in Brazil and, from that, to establish the main challenges of this training, based on academic literature and point out the demand of scientific publication about the subject, in the view of the brazilian geographical diversity. The methodology used was search art state, whose corpus rise from theses bank of CAPES - Higher Education Personnel Training Coordination. The sampling was based on the search titles "Teacher Training for Foreign Language Teaching." 32 abstracts were specifically found about this approach. The results reflect the literature and show that teachers need for the good result of their work the constant critical reflection process on their own performance and improvement.

**KEYWORDS:** teacher training; modern foreign language; teaching.

## INTRODUÇÃO

Segundo Romanowski e Ens (2006),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras - Habilitação Inglês, pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Mestre em Geografia - Área de Concentração: Análise, Planejamento e Gestão Socioambiental, pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). E-mail: lelesrocha.a@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras - Habilitação Português, pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Mestre em Teoria Literária, pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (2003). Licenciada e Bacharel em Psicologia, pela Universidade Federal de Uberlândia (1981 e 1982). E-mail: mcarrijodeoliveira@yahoo.com.br.

alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (p. 39)

Assim, tendo em vista a recente expansão das instituições de ensino superior pelo Brasil, o que de certo modo favorece a ampliação da produção científica nacional, optou-se pela construção do corpus desse trabalho a partir do Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligada ao Ministério da Educação.

Definidos os caminhos para este estudo, é chegado o momento de apresentar a temática do mesmo, ou seja, a formação de professores de Língua Estrangeira Moderna no Brasil. Afinal, a formação docente é um viés importante no campo da análise educacional na medida em que integra a necessidade de uma composição multifacetada de habilidades e competências para o mercado de trabalho; como justificam Tardiff e Lessard (2005),

Na verdade, do ponto de vista sociogênico, pode-se afirmar que atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. (p. 7)

Nesse sentido, as inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, as quais impactaram a população no último século, sobretudo a brasileira, fazem com que professores e todo o universo escolar busquem estarem aptos a desenvolver novos processos de ensino e aprendizagem, capazes de conectar as demandas educacionais as demandas sociais. Assim, Alencar (2001) resume bem essa ideia quando coloca:

Nas aulas, nesse eterno e terno recomeço, lembremos que quem se repete, ano após ano, pode ser papagaio ou gravador, jamais um professor. Quem se repete, sem novidades, “repete o ano”, mesmo sem ser aluno... Que cada ano letivo traga boas novidades para nossa educação, através de seus grandes operários, aqueles que recriam a melhor lição: a de perene transformação. Fundada em novos paradigmas, essenciais à sobrevivência da humanidade: a globalização da solidariedade, os Direitos Humanos para todos, a compreensão holística do nosso papel no universo, a dimensão pública e socialmente comprometida da vida de cada indivíduo e a urgência de um novo modelo de organização social, que compatibilize socialismo com democracia”. (p. 117)

E para dar sustentação a essa nova concepção educacional é que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua estrangeira no ensino fundamental vêm propor tornar o aluno capaz de vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de outra língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo; refletindo sobre os costumes ou maneiras

de agir e interagir, possibilitando um maior entendimento dessa pluralidade e de seu papel como cidadão, seja no âmbito de seu país ou do mundo.

No entanto, a realidade prática demonstra que a escola persiste em trabalhar de modo a formar alunos com competência para fomentar o mercado de trabalho, em razão de um sistema educacional que recebe influências de cima para baixo, contrariando os dizeres e saberes teórico-metodológicos que emergem das universidades.

Assim, cada ramo de atividade defende um tipo de escola, alguns estão voltados para a vida, outros ligados a uma visão mais utilitarista se preocupando com o trabalho e as forças produtivas, mas a dúvida é se o sistema educacional teria competência na formação das novas gerações para enfrentar o mundo de hoje.

Isso significa dizer que, o fato da ampliação da oferta de oportunidades educacionais aos jovens, por exemplo, não significa necessariamente que essa “maior escolaridade” resulte numa preparação adequada e ampla para a vida. É um equívoco acreditar que só a aquisição do diploma, por meio da aprovação em sucessivos exames, seja a materialização para o sucesso profissional.

Portanto, garantir uma qualidade satisfatória para todos os alunos vai além de mantê-los na escola. Sugere um compromisso crítico, autônomo capaz de fornecer meios para que haja condições de avanço evitando a repetência e a evasão escolar, ou seja, seria necessária uma mudança para melhor orientar as pessoas como agir em situações inéditas.

Mas a escola resiste às mudanças, pois tem questionamentos e contestações sobre uma nova abordagem. Segundo Perrenoud (1999),

No meu entender, a escolaridade geral pode e deve, tanto quanto as formações profissionalizantes, contribuir para construir verdadeiras competências. Não é uma simples questão de motivação ou de sentido, mas sim uma questão didática central: aprender a explicar um texto “para aprender” não é aprender, exceto para fins escolares, pois existem tantas maneiras de explicar ou de interpretar um texto quantas perspectivas gramaticais. Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida. (p. 45)

E ele ainda acrescenta que existem de um modo geral três noções falsas sobre competências. São elas:

1. A escola fala em competências influenciadas pela necessidade de expressar os objetivos de um ensino em termos de conduta, mas sem sair do tradicionalismo.
2. Outro significado é a oposição existente entre competência e o desempenho, onde o ensinamento não pode ser decorativo, embora ocorra na prática.

3. O ser humano apresenta geneticamente competência de construir competências, e para isto necessita de estímulo, este estímulo ocorre por meio da aprendizagem.

Portanto, o ensinamento em sala de aula está longe da realidade; inclusive, no que diz respeito à Língua Estrangeira. Ao contrário de serem desenvolvidos métodos que contemplem o desenvolvimento das quatro competências – escrita, leitura, audição e oralidade –, as práticas utilizadas não têm tornado os alunos realmente aptos na comunicação em língua estrangeira.

Perrenoud (1999) considera que,

O ensino das línguas estrangeiras tem evoluído para métodos orais, precisamente para superar a conhecida contradição entre o estudo e a prática. Ninguém pode negar que isso seja um progresso. Porém, essa evolução já chegou ao nível do necessário para desenvolver em todos os alunos competências reais de comunicação em uma língua estrangeira? Oito anos de estudo de inglês à razão de quatro horas semanais, 35 semanas por ano, são 140 horas por ano, e um total de 1.120 horas. É um período enorme, dirão os professores de música, que não dispõem sequer da metade desse tempo para iniciar os mesmos alunos à sua arte. Contudo, o que representam 1.120 horas, tão descontínuas e divididas, quando aprendemos a nossa língua materna por uma imersão diária, desde o nascimento, em um “banho de língua” tanto mais eficaz que *devemos* comunicar-nos para obter o que queremos, de preferência imediatamente. (p. 21- 22)

Então, diante do exposto, Guimarães (2004) considera que dentre os principais problemas enfrentados nesse processo se encontra uma má formação inicial do docente em relação ao papel dos saberes profissionais no desenvolvimento de sua profissionalidade, ou seja, no provimento dos requisitos da excelência do exercício profissional, de modo a contribuir na melhoria da estrutura e dos processos de formação. E acrescenta que a insatisfação da comunidade acadêmica com a formação profissional e qualidade da educação e a falta de explicações sobre fatores cruciais da educação escolar (fracasso e evasão) desencadeou no final da década de 70 e início de 80, um processo de renovação científica no Brasil, no âmbito do espaço escolar, do trabalho do professor e da melhoria da produção na área da didática.

Na década de 90 foi dado enfoque à formação de professor tendo como norteador o estágio supervisionado. Neste mesmo sentido, foram desenvolvidas pesquisas relacionadas ao estudo da sala de aula, a interdisciplinaridade, a produção do saber didático e sua resignificação na formação do professor, ora destacando campos de atuação ora a construção da identidade profissional. Buscou-se uma mudança de paradigma de formação de professor: de racionalidade técnica para prática.

Ainda, segundo Guimarães (2004), a profissionalização do professor vai além de sua formação e qualificação profissional tendo em vista a diversidade de conflitos que irá encontrar no

desempenho de sua atividade de docência (clientela, currículo, rede física). A profissionalidade e a profissionalização docente no Brasil envolvem necessariamente discussões em relação a temas como; a questão da docência como profissão (possibilidades e constituição da identidade e estatuto de ética); proletarização (perda do controle de seu trabalho, jornada, remuneração); autonomia; saberes profissionais; profissionalização; desvalorização; desqualificação entre outros.

É o que reiteram Tardiff e Lessard (2005),

[...] Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes [...] Por isso, nossa opinião é que *a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização.* (p. 27-28).

Em relação à escola, Tardiff e Lessard (2005), afirmam que ela, enquanto organização do trabalho docente vai além de um simples espaço físico; “É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (p. 55). E atua como estrutura do trabalho docente, ou seja, “[...] na medida em que a educação toma a forma de escolarização planejada pelo estado, a docência se torna autônoma e adquire traços de uma ocupação estável, beneficiada, pouco a pouco, pela proteção de seu espaço de exercício profissional e de seu recrutamento” (p. 63).

Ainda que o professor seja visto como o “responsável” por colocar ordem na classe, esta ordem está estreitamente relacionada ao sistema, ou seja, à ordem na escola, no contexto comunitário e, sobretudo, na família. Como explicam Tardiff e Lessard (2005),

Em outras palavras, *a classe depende ao mesmo tempo de uma ordem social relativamente estável, imposta através de normas e controles institucionais, e de uma ordem social edificada na medida de seu desenvolvimento pelas interações entre os professores e os alunos.* Essa dupla natureza da ordem na classe – dada e construída, regulamentada e improvisada, imposta pela instituição e modelada pelos próprios atores – continua sendo ainda hoje um elemento variável que constitui a situação pedagógica no contexto escolar, [...] (p. 65-66).

E os referidos autores acrescentam que a busca do trabalho docente deve acontecer centrada nas coletividades humanas, ou seja,

[...] Nesse sentido, o objetivo da escola nunca é simplesmente ensinar aos alunos, mas trata-se sempre de ensinar-lhes conhecimentos determinados, apresentados de uma maneira particular, de acordo com um ordenamento preciso e em função de uma imagem legítima do conhecimento, da cultura (Forquim, 1989; Young, 1971). Desse ponto de vista, transmissão e socialização, aprendizagem e disciplina, conteúdo cognitivo e princípio pedagógico são aspectos de uma só e mesma atividade: ensinar. (p. 71).

Dentre as características da organização escolar, os autores destacam a questão das disciplinas, níveis e dualidade da profissão, a inserção temporal das demandas do ensino escolar, as contradições no processo de compatibilização entre fins e meios da escola e os limites de autonomia para o cumprimento do papel docente. Além disso, fazem uma análise evolutiva dessa organização através dos mecanismos de burocratização, da multiplicação dos atores e da divisão ou especialização do trabalho dentro dos sistemas de ensino.

Mas, para Tardiff e Lessard (2005), faz-se necessário conhecer e compreender a carga de trabalho dos professores:

De fato, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc.[...] (p. 113)

E no contexto desse conhecimento e compreensão incluem-se:

1. O tempo de trabalho e dedicação aos alunos; bem como, o tamanho das turmas;
2. A ausência de uma normatização clara quanto aos componentes da tarefa docente, posto que estes são extremamente diversificados; e,
3. A forma como são construídas as relações com os alunos, lembrando que, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos; portanto, ensinar é um trabalho fundamentalmente emocional;
4. A construção cotidiana das situações de trabalho e sua tipificação;

Dessa maneira, os objetivos do trabalho docente no contexto dos desdobramentos de suas decisões e das imposições do sistema de ensino visam compreender as expectativas que permeiam as dimensões interativas e constitutivas da docência. Diante de tais fenômenos, Tardiff e Lessard (2005) consideram:

[...] os professores oscilam entre as duas posições identitárias caracterizadas acima pelo binômio “agente da organização e ator do cotidiano”. Para o agente da organização, os papéis e as tarefas institucionais permitem evacuar parcialmente essas tensões ou desfazê-las; elas tornam possível uma certa distância em relação ao que ultrapassa ou excede o trabalho burocrático e regulamentado. Esse distanciamento é absorvido pelos diversos serviços oferecidos pela organização escolar aos alunos que saem das normas. No mesmo sentido, as tensões e conflitos que podem ocorrer entre o professor e os demais atores educativos encontram solução nas regras da organização. O ator do cotidiano, pelo contrário, é invadido por seu trabalho, que ele assume como pessoa; ele tenta, então, corresponder às exigências contraditórias e assumir suas tensões, com o risco de ser submergido, assolado e vencido por elas. (p. 289)

Dessa forma, como objetivo principal esse estudo buscou traçar um panorama da realidade da formação docente em língua estrangeira no Brasil e, a partir disso, estabelecer os principais desafios dessa formação e apontar a demanda de publicação científica sobre o tema, na ótica da diversidade geográfica brasileira.

## **METODOLOGIA**

Com metodologia de caráter inventariante, bibliográfico, descritivo, o Estado da Arte tem o objetivo de selecionar e discutir produções acadêmicas nos diferentes campos do conhecimento, tendo em mente tempo e lugares diferentes, sejam eles, publicações de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para a realização deste artigo definiu-se que a amostragem fosse coletada na busca referenciada como "*formação de professores para o ensino de língua estrangeira*". Assim, foram encontrados 106 resumos distribuídos entre 19 teses e 87 dissertações, no período compreendido entre 2010 e 2015.

Entretanto, uma análise preliminar dos mesmos mostrou que nem todos contemplavam especificamente a formação docente para o ensino de língua estrangeira.

Desse modo, selecionaram-se apenas os que tratam dessa temática, ou seja, 32 trabalhos, sem dispensar atenção aos demais que discorrem sobre outras vertentes da prática do ensino de língua estrangeira.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os 32 trabalhos selecionados apresentam as seguintes características gerais:

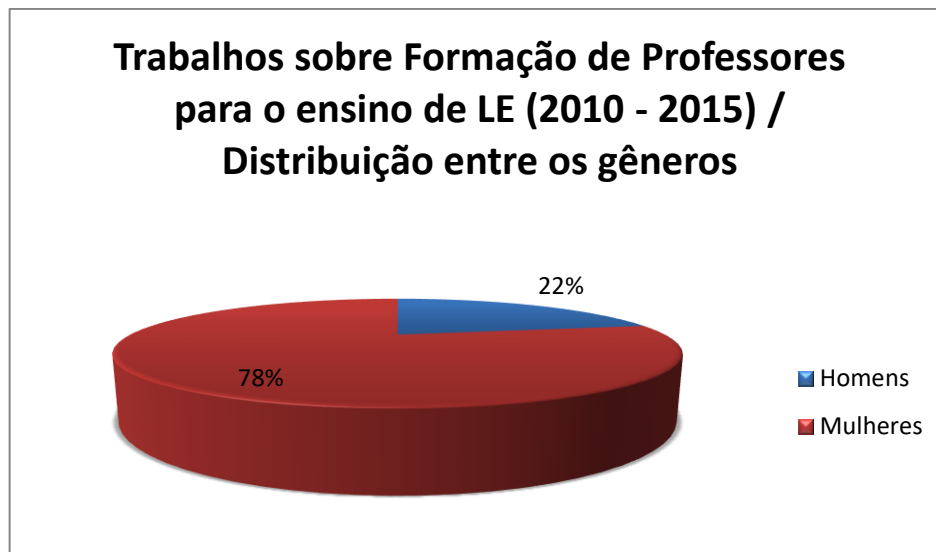


Fig. 1 – Gráfico de distribuição dos trabalhos entre os gêneros.

De acordo com o corpus desse trabalho, percebe-se que a maioria do público acadêmico ligado à Educação é constituída por mulheres. Assim, justifica-se – e parece lógico – que a produção científica nessa área de interesse reflita essa diferença entre o público masculino e feminino nas universidades. É o que explica Vianna (2001/2002),

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil. Nesse período, nota-se não só a propensão de as mulheres dirigirem-se ao ensino primário, tendo-o como mercado de trabalho, mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino. No final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado. Esse caráter remete a um fenômeno de amplitude internacional, ainda que não universal; e no Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente. No entanto, a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente. (p. 5-7)



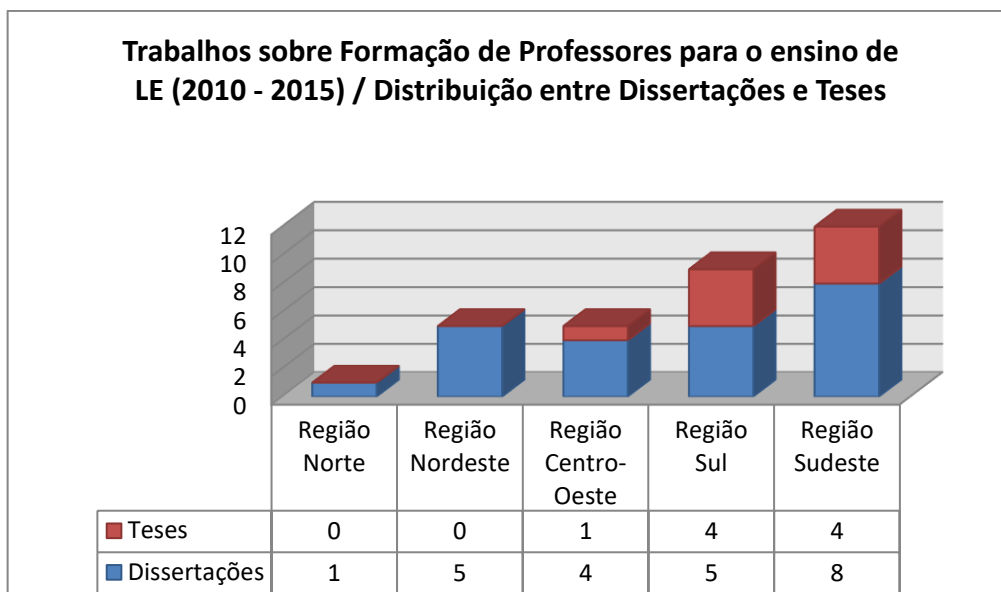


Fig. 2 – Gráfico de distribuição dos trabalhos entre dissertações e teses.

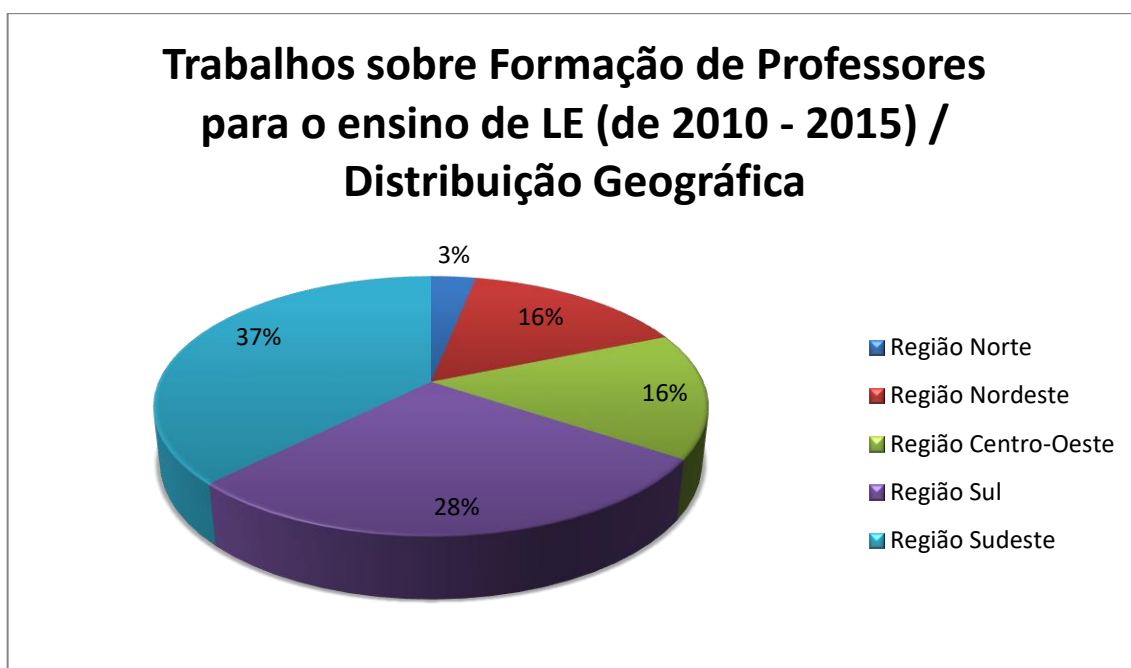


Fig. 3 – Gráfico de distribuição geográfica dos trabalhos.

Em relação à distribuição geográfica foram encontrados trabalhos nos seguintes estados da Federação:

- Região Norte → RO
- Região Nordeste → CE, BA, RN
- Região Centro-Oeste → MT, GO, DF
- Região Sul → RS, SC, PR

- Região Sudeste → MG, SP

Tais resultados apontam para uma necessidade de melhor distribuição e participação dos Estados da Federação no processo de análise e reflexão sobre a formação docente para o ensino das línguas estrangeiras modernas, de modo que a diversidade de realidades presentes no país possa auxiliar significativamente na construção de elementos que traduzam mudanças positivas para o modelo vigente.

Em relação aos principais assuntos apontados pela literatura quanto à formação de professores, a análise encontrou nos *abstracts* desses trabalhos a discussão sobre um (ou mais) assunto (s) abaixo, ou seja, um mesmo trabalho pode se referir a mais de um assunto.

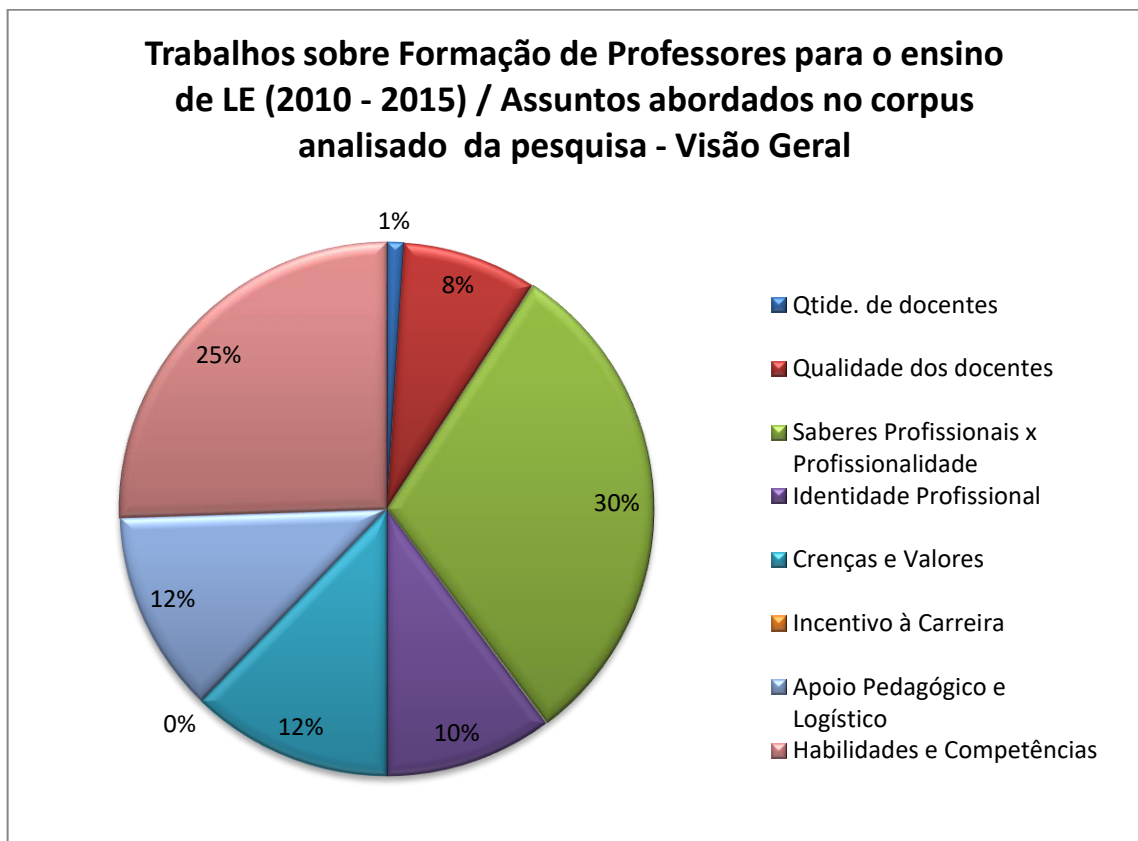


Fig. 4 – Gráfico de distribuição dos assuntos abordados no corpus analisado da pesquisa.

**Trabalhos sobre Formação de Professores para o ensino de LE (2010 - 2015) / Assuntos abordados no corpus analisado da pesquisa**

- 1) Quantidade de docentes
- 2) Qualidade dos docentes
- 3) Saberes Profissionais x Profissionalidade
- 4) Identidade Profissional
- 5) Crenças e Valores
- 6) Incentivo à Carreira
- 7) Apoio pedagógico e logístico
- 8) Habilidades e Competências

Trabalhos	Assuntos abordados no corpus analisado da pesquisa							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 O desenvolvimento da prática pedagógica de alunos professores de espanhol como língua estrangeira	X	X						
2 O futuro é agora: Possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças			X					X
3 Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação de professores em contexto universitário		X	X				X	X
4 A relação da língua com a cultura, a sociedade e a educação para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Laboratório Linguístico Amazônico/ Amazônida		X	X				X	X
5 Leitura e a formação inicial de professores de espanhol			X		X			X

6 Avaliação: Meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re) construção da sala de aula		X	X					X
7 Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras		X	X		X			X
8 Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans) formando a prática pedagógica			X		X			
9 O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: Uma proposta para o desenvolvimento do pensamento crítico		X	X	X	X			X
10 Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de Letras na formação de professores			X		X			X
11 Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa			X					X
12 Baseado em fatos reais: Papéis do formador na (trans) formação inicial do professor de língua inglesa		X	X	X	X		X	X
13 Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: uma proposta de construto			X					X
14 Letramentos e práticas letradas: Impactos na formação do professor de espanhol em um pólo de educação a distancia do interior do Ceará			X				X	X
15 A construção de significados sobre letramentos e seus recentes estudos durante a formação inicial e continua de professores de língua estrangeira		X	X	X				X
16 Pesquisa? Só no paper! A construção da identidade de professor-pesquisador em formação inicial			X	X			X	
17 Por inteiro e por extenso: O processo real de formação inicial de professores de línguas			X		X		X	
18 Professores de língua estrangeira em formação: a angústia de ensinar uma língua que (não) se sabe			X	X	X			
19 Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans) formando a prática pedagógica			X		X		X	X
20 "Me siento colgado, aún, em la barriga de la lengua materna": O contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores			X	X				X
21 "Eu pensei que ia sair daqui falando inglês" Um estudo sistêmico-funcional sobre papéis sociais atribuídos por alunos de um curso de Letras/Inglês			X	X				X
22 Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distancia na perspectiva da complexidade			X				X	X
23 Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: O que revela a prática do curso de professores de Letras/Espanhol?			X					X
24 A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras			X	X	X			X
25 Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE			X		X			
26 Identidade e hibridismo: Discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa			X	X			X	X

27	A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática			X					X	X
28	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UEL			X					X	X
29	Entre instituições de ensino e mercado de consumo: A leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros						X			X
30	Oral development in English as a foreign language: Perceptions of distance education students on resources and activities			X					X	X
31	Representação de atores sociais do curso de Letras e da escola pública			X	X					
32	A influência do procedimento sequencial didático no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase			X						X

Fig. 5 – Gráfico detalhado de distribuição dos assuntos abordados no corpus analisado da pesquisa.

Mesmo caminhando para o fim da segunda década do séc. XXI sente-se, por parte de pesquisadores na área de formação de docente, especificamente, em línguas estrangeiras, uma incompletude de conhecimentos qual seja nos estudos e pesquisas, tanto qualitativa quanto quantitativamente, com reflexões produzidas pelos diversos cursos de pós-graduação.

Os resumos dos trabalhos citados acima embasam a dificuldade de análise crítica do tema em foco. Em suas reflexões os autores relatam a importância da relação da prática docente e material didático-pedagógico.

No âmbito dos saberes profissionais e da profissionalização, muitos pesquisadores associaram a (in) experiência profissional com falta de conhecimento específico da matéria a ser ensinada, no caso, língua inglesa, gerando angústia ao profissional no início da carreira. A interculturalidade foi outro ponto relevante nas pesquisas encontradas e citadas, que propõem uma reflexão aos aspectos formadores da identidade do profissional de Língua Inglesa.

Constata-se, entretanto, que não basta uma reflexão acerca da formação didático-pedagógica se não houver uma mudança prática nos componentes curriculares que embasam a disciplina em questão.

Portanto, refletir sobre a formação docente é uma necessidade pulsante da sociedade, na medida em que se esta evolui é imprescindível que os atores da prática educacional participem dessa evolução diretamente. A cada década o mundo se desdobra em inovações tecnológicas e comportamentais que irão sim, repercutir em cada segmento da sociedade em diferentes níveis e gerar transformações previamente ou não pensadas.

Segundo CASTRO (2003) *apud* MALATÉ (2008), “A necessidade de uma reflexão mais ampla e profunda sobre o processo de formação do futuro professor de língua estrangeira em cursos de Letras é questão que tem sido apontada e discutida (...) há longo tempo”.

No que diz respeito à formação docente para o ensino das línguas estrangeiras modernas, isso não é diferente. Na verdade, esse processo de formação esbarra em situações de maior especificidade, por se tratar dos aspectos multiculturais envolvidos, tornando-o mais complexo.

Para começar, o Brasil tem como língua oficial o Português e, portanto, sua cultura transita em torno dessa língua. Do início ao fim do dia, o cidadão está imerso nesse universo de cultura e língua. Rádio, televisão, anúncios etc., tudo está impregnado pela língua pátria, o Português.

Desse modo, a proposta do ensino de outros idiomas surge em face de outras discussões antes de alcançar propriamente o objetivo educacional. A sociedade brasileira não será de fato imersa em outros idiomas; mas, em razão dos interesses políticos, sociais e econômicos com outras nações deve aprimorar seus conhecimentos. Como consequência lógica desse pensamento, a escola passou a cumprir a função de preparar o cidadão no âmbito de outras línguas, as quais passaram a ter repercussão prática na sua vida pessoal e profissional dos cidadãos brasileiros.

Mas, para que os resultados esperados fossem alcançados, a reflexão sobre a formação docente voltada para atuação no ensino de idiomas precisa ir além do simples conhecimento, ou habilidade, ou competência. Esse docente precisa identificar-se profundamente com o seu exercício profissional e assumir os desafios de trazer uma nova cultura para o contexto do aluno, mesmo com a impossibilidade da imersão.

O ensino das línguas estrangeiras modernas favorece uma expansão intelectual profunda, segundo estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao ensinar uma língua estrangeira, o educador deverá considerar a sua natureza sociointeracional, pois a comunicação deve refletir a compreensão entre os falantes. Além disso, tanto a interação oral como escrita são crucialmente marcadas pelo mundo social que as envolve, em um determinado momento e espaço.

Assim, além da possibilidade de o aluno aprender a pensar, a falar, a ler e a escrever sobre sua língua materna, esse domínio pode também, conduzir a um processo mais fácil de aprendizagem da língua estrangeira. Isso acontece porque, segundo Cavallari (2004),

[...] a LM (*Língua Materna*) e a LE (*Língua Estrangeira*) ocupam estatutos distintos, já que incidem diferentemente sobre a constituição subjetiva do sujeito bilíngue. Entendemos, com base em Milner (1987), que a LM é sempre posta como estatuto de uma língua particular, pois o sujeito se constitui na/pela LM. Pereira de Castro (1998) argumenta na mesma direção e acrescenta que a aquisição da LM é uma experiência inaugural e definitiva, considerando que é pela LM que um corpo não falante (*infans*) passa a ser um sujeito falante ou de linguagem. Se pensarmos que alguém se torna falante como efeito da LM ou, ainda, que é a LM que constitui a base psíquica do ser, como já sugerido por Revuz (1998), então a LE não terá jamais o mesmo estatuto da LM, embora seja capaz de colocar o sujeito em contato com outras discursividades, afetando suas representações identitárias, bem como o lugar ocupado pela LM. (p. 172, grifo nosso)

E a autora ainda acrescenta:

As identificações, por sua vez, são necessárias para construir “pertencas”, isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. As múltiplas identificações, dissolvidas em traços que já se encontram impressos no sujeito, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito enunciador, também (des) estabilizam sua identidade, justamente por serem múltiplas e transitórias as identificações. Por este viés, Hall (2000:62) afirma que “as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento”. (p. 173)

Por essa razão, Teixeira e Ribeiro (2012) consideram que:

Ao entrar em contato com a língua do outro, o aluno pode se posicionar, reconhecendo a situação histórica, geográfica e cultural de seu país e, principalmente, respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do outro com o olhar mais acentuado e crítico, mudando, assim, a visão a respeito do outro e de si mesmo. (p. 191)

Contudo, entre a teoria e a prática docente há um vasto caminho a ser percorrido até o equilíbrio necessário para o êxito; tanto que, o tema se faz presente, no seio das instituições formadoras de docentes para línguas estrangeiras modernas, seja no Brasil ou no exterior.

Segundo Mejía *et al.* (2007), por exemplo,

[...] a figura do professor é concebida atualmente em volta de três ideias: de responsabilidade (sinônimo de obrigação por adquirir uma formação profissional); de mediação (entendida como uma ponte física e intelectual que lida com vários tipos de conhecimentos – linguístico, comunicativo e cultural); e, finalmente, a de reflexão crítica, na qual o professor é concebido como membro de uma comunidade específica, sensível às necessidades de dois contextos: o da sala de aula e o social. (p. 185)

E as autoras acrescentam:

[...] Perante essas ideias, devemos pensar que a imagem do docente na mente desses informantes oferece-nos elementos suficientes para conformar um perfil aproximativo do profissional. A partir das mudanças metodológicas instrumentadas com o advento da Abordagem Comunicativa, podemos afirmar que um professor de línguas: inicia, dirige e avalia ações discursivas; oferece mostras modelo da língua que ensina; repete expressões manifestas dessa mesma língua; seleciona documentos que usará, modificados, como auxiliares didáticos, a partir de critérios de conteúdo linguístico ou referencial; aplica avaliações formais dando maior atenção, frequentemente, ao uso do código ou língua que ensina; oferece informação específica sobre a realidade cultural da língua alvo ou faz considerações sobre ela, posicionando-se como sujeito diante dela; estabelece as regras do jogo sobre como irão trabalhar e toma decisões como cabeça de uma comunidade de fala (SEEDHOUSE, 1994); determina os objetivos que essa comunidade conseguirá no final do curso, entre outras tantas ações específicas. É precisamente esta multiplicidade de funções que nos leva a fazer diversas perguntas para as quais se espera uma resposta: O que realmente faz um verdadeiro professor de línguas estrangeiras? O que há nesse caminho tão complexo do processo de ensino-aprendizagem? Por que tantas pessoas quer em aulas de inglês mas não quer em trabalhar, mesmo para aprender essa língua? Por que é que essa matéria é a sexta com o maior número de repetência? E você, onde aprendeu a ensinar? (p. 187-188)

Assim, percebe-se a partir dos resultados do corpus desta pesquisa que se destacam os aspectos qualidade do docente, saberes profissionais x profissionalidade, identidade profissional e habilidades e competências; evidenciando a importância desses elementos da qualificação profissional para a qualidade do exercício da docência em língua estrangeira.

Por isso, Mejía *et al.* (2007) destacam:

Assim, a problemática é mais evidente quando a relação entre teoria e prática é percebida sob a falsa crença de que toda formação significa, sem dúvida, dominar uma teoria como um conhecimento sistemático e instrumental. Não é considerada a possibilidade de uma orientação reflexiva sobre a prática, que ofereça subsídios para o estabelecimento de outros argumentos e que permita ou favoreça as condições para o docente acudir à teoria para enriquecer essa prática,[...] O paradoxo no centro da discussão estaria então na presença, entre formadores e professores em formação, de duas visões diferentes sobre o que é a formação e o exercício profissional: uma de corte positivista (e até agora paradigmática), e outra crítica, a qual fundamenta sua existência na prática: “a competência profissional como a aplicação do conhecimento privilegiado aos problemas” e [...] “a reflexão sobre a ação (pensar no que se faz enquanto se faz)” que algumas vezes os profissionais utilizam em situações de incerteza, singularidade e conflito” (SCHÖN, 1992, p. 9). Quer dizer, a visão da formação profissional como a aplicação de um conhecimento acabado ou a formação que inclua uma prática reflexiva perante os problemas colocados pela prática. (p. 198)

Bem como, Malatér (2007),

Com o intuito de se combater a perspectiva tecnicista de docência, tem havido um interesse crescente por se ouvir as vozes de professores para se tentar entender como eles tornam-se profissionais e porque decidem agir como o fazem. Podemos ver isso em trabalhos de Gimenez (1994), Telles (1996), Bailey e Nunan (1996), Richards (1998), Malatér (1998, 2005), Burns (1999), Libâneo (2001), Gimenez *et al.* (2003) e Romero (2004), por exemplo. Entretanto, considerando a existência de uma série de pesquisas que aponta a universidade como o foro formativo por excelência da docência (CELANI, 2001; NASCIMENTO DE PAULA, 2001), parece que ainda sabemos muito pouco sobre o impacto que os Cursos de Licenciatura têm sobre o desenvolvimento profissional de futuros professores. Ao salientar algumas das responsabilidades de cursos de formação pré-serviço, Celani (2000) afirma que o futuro professor teria, neste contexto formativo, suas crenças moldadas pelo discurso da “autoridade” em oposição à reflexão sobre a prática. (p. 447-448)

No entanto, tais resultados apontam que ainda há um vasto caminho a ser percorrido no sentido de se conhecer a diversidade de realidades em relação à formação docente no Brasil. Porque, segundo Rolnik e Klink (2011),

As cidades com um PIB *per capita* muito acima da média brasileira concentram-se na maior parte no Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Já as cidades com um nível do PIB *per capita* abaixo da média brasileira concentram-se principalmente na Amazônia e na região semiárida nordestina. [...] Essa configuração macroespacial das cadeias produtivas reforça hipóteses já conhecidas que se referem aos limites da desconcentração espacial e à chamada "desconcentração concentrada" do dinamismo econômico brasileiro. Os dados apontam também que, mais do que o porte populacional ou a situação na hierarquia da rede urbana, a variável que mais incide sobre o dinamismo econômico e as condições de desenvolvimento urbano do município é a própria localização no território. Tanto em 1991 como em 2000, as melhores *performances* estão claramente concentradas no Sudeste e no Sul, e nos municípios do Centro-Oeste mais próximos ao Sudeste (Sul de Minas, Triângulo Mineiro e Sul de Goiás). (p. 93 e 95).

Assim, tais condições geográficas contribuem para que aflorem demandas educacionais específicas, as quais tendem a tornarem-se temas predominantes a serem abordados nas pesquisas. No caso desse estudo, as Regiões Sul e Sudeste se destacam na produção científica, o que coincide com os seus históricos de maior desenvolvimento socioeconômico. Isso se refletiu também no fato dos principais temas apontados terem sido “Saberes Profissionais x Profissionalidade” e “Habilidades e Competências”.

A questão que vem à tona com os resultados desse estudo é que independentemente do contexto geográfico brasileiro, a formação docente para atuar no ensino de Língua Estrangeira precisa ampliar o espectro de análise das pesquisas; para que se conheça os fatores que conduzem ao sucesso ou aos desafios na área e assim, se possa construir um novo paradigma tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Segundo Gimenez e Cristovão (2004),

O conhecimento dos processos de investigação é uma das competências essenciais da formação do professor, não mais visto como alguém que implementa teorias, mas reconstrói a experiência a partir de construtos teóricos em um processo dinâmico em que as ações não são totalmente previsíveis. A própria forma de atuação do professor exige que ele tome decisões de intervenção no processo de aprendizagem que dependem da capacidade de reflexão sistematizada e ação como consequência dessa reflexão. O fato de o professor em formação estar envolvido com pesquisa possibilita também que incentive a mesma atitude em seus alunos. (p. 93-94).

Enquanto, os estudos sobre a formação docente se mantiverem “fechados em si mesmos”, distantes da consciência sociocultural que lhes é essencial, os docentes tenderão a se manterem irreflexivos sobre sua própria atuação e aprimoramento. Por isso, Gimenez e Cristovão (2004) consideram que:

Propostas curriculares para os cursos de Letras que estejam pautadas pelas orientações dos cursos de licenciaturas deveriam estar voltadas para uma



articulação mais eficiente entre os participantes da comunidade de prática, a saber: aluno-professor, professor supervisor, professor regente e seus alunos. Maior articulação também deve haver entre as comunidades de prática mais amplas envolvidas nessa formação, ou seja, a universidade, as escolas que recebem os estagiários e a própria comunidade nas quais elas se inserem. (p. 92).

Portanto, de nada adiantará o processo de reflexão crítica silenciosa e solitária do docente, se dele não existir o firme propósito de compartilhar para transformação da realidade vigente.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: ALENCAR, C; GENTILI, P. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.
- CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, p. 171-183, Jan./Jun. 2004. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132004000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100014)>. Acesso em: 03 ago. 2016.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 85-95. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/05.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 128 p.
- MALATÉR, L. S. de O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.
- MEJÍA, M. N. A., RODEA, M. C., CASTRO, H. M. da S. G., GONZÁLEZ, L. H. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 183-206, 2007.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 86 p.
- ROMANOVISKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.. *O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.
- VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos PAGU* (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 02/01/2015.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. PCNs – Línguas Estrangeiras. Disponível em [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) e [http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 jan. 2015.

ROLNIK, R.; KLINK, J. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? *Novos estud. - CEBRAP [online]*, n.89, p. 89-109, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n89/06.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de Língua Estrangeira: concepções de Língua, Cultura e Identidade no contexto do Ensino/Aprendizagem. *Linha d'Água*, USP, São Paulo, n. 25 (1), p. 183-201, 2012. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37372>>. Acesso em: 03 ago. 2016.