

REFLEXÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

Reflections and challenges in foreign languages teacher education

Marcus de Souza Araújo²

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar reflexões que norteiam a formação do professor de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, como uma área de investigação que tem sofrido muitas transformações ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, esse estudo apresenta uma breve explanação sobre a origem do curso de Letras no Brasil, com uma apresentação a respeito de uma proposta curricular específica para a formação do professor. Finalmente, expando a reflexão para o contexto de formação do professor de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Reflexão, formação de professores, língua estrangeira, contexto brasileiro.

Abstract: *This paper aims at presenting reflections about foreign languages teacher education in Brazilian context, as an area of investigation which has been under many changes over the past years. Therefore, this study presents a brief explanation about the origin of “Letras” (Letters) course in Brazil, considering curricular guidelines launched in Brazil for teacher education. Finally, I intend to expand such reflection for foreign languages teacher education.*

Keywords: *Reflection, teacher education, foreign language, Brazilian context.*

1. Introdução

Pesquisas sobre formação de professores, inicial (também conhecida como *pré-serviço*) ou continuada (conhecida como *em serviço*), têm avançado, significativamente, na área da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, atualmente, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, seja nos ensinos Superior, Profissional e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

¹ Este artigo teve como ponto inicial as discussões do minicurso “De saberes globais para a construção de um saber *local*: relevância na formação contínua do professor”, ministrado pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, em fevereiro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC-SP.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, bolsista CAPES e professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: marcusaraujo@interconnect.com.br

Os programas de formação de professores, como, por exemplo, os cursos de Letras, passam por transformações e mudanças em nossa sociedade, porém, faz-se necessário repensar seus currículos e projetos político-pedagógicos (PPP) atuais. Infelizmente, no Brasil, muitos desses cursos privilegiam, apenas, os conteúdos teóricos em detrimento de práticas didáticas e pedagógicas, formando, assim, profissionais com uma visão inadequada da realidade de ensino.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de Letras proporcionem ao professor em formação refletir sobre sua futura prática de sala de aula, com metodologias e abordagens consolidadas, para a construção de um conhecimento acadêmico sistemático e organizado, o que poderá causar mudanças significativas em suas concepções de ensino-aprendizagem³ e em suas ações pedagógicas.

Concordando com Ramos (2003), o professor de línguas estrangeiras (LE) necessita obter mais consciência de seu contexto de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos (pré)estabelecidos, saber interligar, epistemologicamente, os conhecimentos teóricos e as práticas reflexivas, além de apresentar mais controle sobre o direcionamento de suas ações, para que, dessa forma, possam ser agentes reflexivos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas (futuras) práticas pedagógicas. Isso posto, teoria e prática devem ser consideradas como uma unidade em cursos de formação de professores de LE na área da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2010).

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo trazer reflexões a respeito da formação do professor de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. O presente artigo está subdividido em três seções. Na primeira seção, apresento um breve histórico sobre o curso de Letras no Brasil, seguido de comentários a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs). A seguir, reflito sobre a formação mais específica do professor de línguas estrangeiras. Finalmente, exponho comentários sobre as considerações finais.

2. Curso de Letras no Brasil: origem e legislação vigente

O primeiro curso de Letras no Brasil surge em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FIORIN, 2006). Segundo esse autor, três cursos superiores

³ Minha concepção de ensino-aprendizagem está em consonância com as ideias de Celani (2003, p. 25) ao mencionar que tanto o ensino como a aprendizagem devem ser “entendidos como inseparáveis e aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz como resultado de interações em um contexto particular, sobre objetos específicos com a participação de outros”.

de Letras também foram criados, posteriormente, na Universidade do Distrito Federal, em 1935, e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais, ambos em 1939.

Fiorin (2006) aponta para o fato de que a Universidade de São Paulo tinha uma concepção pedagógica de base totalmente liberal elitista em função da derrota do Estado na Revolução de 32, cuja elite paulista da indústria e do campo, liderados por Júlio de Mesquita Filho, defende a criação de uma universidade pública estadual. O foco central, com a fundação dessa universidade, constituía-se em fornecer uma formação acadêmica totalmente elitista para os cidadãos brasileiros, de acordo com o modelo de educação dos países desenvolvidos. Nessa perspectiva, a Universidade de São Paulo surge para “criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país (...). Por isso, ela seria pública e leiga” (FIORIN, 2006, p. 15).

Nesse contexto, a Universidade de São Paulo foi fundada no dia 25 de janeiro de 1934 através de o decreto de Lei de nº 6.283, onde se cria, entre outros cursos, o de Letras, sediado em uma subunidade da Faculdade de Filosofia, e composto, inicialmente, pelas Letras Clássicas e Português (Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina) e Línguas Estrangeiras (Língua e Literatura Francesa; e Língua e Literatura Italiana) (FIORIN, 2006). Em 1940, as cadeiras de Língua e Literatura Alemã, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana passam a integrar o curso de Letras Línguas Estrangeiras dessa universidade.

Fiorin (2006) ressalta que a aprendizagem das Línguas Estrangeiras tinham preocupações mais poéticas que linguísticas, nesse período, pois os estudos centravam-se na literatura. Enfatizando, esse autor afirma, ainda, que:

o conhecimento da língua era prático, para que o aluno pudesse ler os textos literários no original; era importante o conhecimento da história da língua, para que o estudo dos textos literários fosse feito de maneira mais precisa; o conhecimento da literatura era a finalidade última de um curso de Letras (FIORIN, 2006, p. 21).

Na perspectiva de Fiorin (2006, p. 20), o ensino de línguas estrangeiras tinha como finalidade primordial um conhecimento linguístico totalmente instrumental, já que “a língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários”. Com relação a essas

afirmações, esse autor salienta, ainda, que não havia pesquisas de bases linguísticas relacionadas aos estudos de línguas estrangeiras no Brasil entre os anos de 1934 e 1962.

Por volta de 1962, o Conselheiro Federal de Educação Valnir Chagas elabora um parecer reorganizando o Curso de Letras no contexto brasileiro. Então, em 19 de outubro de 1962, através do parecer 283/62 desse Conselheiro, os cursos de Letras passam a se constituir em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Dessa forma, os cursos de Letras estavam consolidados no Brasil, a partir dessa nova reorganização.

Em relação à legislação vigente sobre os Cursos de Letras no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN), documento oficial fundamentado pelo Parecer CNE/CES 492/2001 e aprovado em 03 de abril de 2001, apresenta, como o nome já indica, diretrizes que possam parametrizar a flexibilização de organização do curso e de um currículo acadêmico mínimo, considerando as necessidades e as características culturais e políticas globais, assim como referências regionais. Como documento que norteia as políticas educacionais brasileiras, as DCN integram e articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, na tentativa de garantir, ao futuro profissional de Letras, uma formação de base comum, reflexiva e autônoma.

Ressalte-se que o documento se refere ao graduado em Letras como o profissional, seja em língua materna, seja em língua estrangeira clássica ou moderna, que pode atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outras atividades (BRASIL, 2001). Não obstante, trago para este artigo, apenas, o profissional de Letras, que atua como professor de língua estrangeira, especificamente.

Isso posto, esse documento apresenta, então, as estruturas flexíveis que todo curso de graduação em Letras no Brasil precisa se constituir, como:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; e

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001, p. 29).

Ademais, as DCN apresentam uma ampliação do conceito de currículo como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso” (Brasil, 2001, p. 29), para que essa flexibilização possa tornar o futuro professor de Letras um orientador “que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29-30).

Acredito, assim, que as DCN proporcionam ao profissional de Letras bases epistemológicas de orientação para o ensino. Posso, também, salientar que a flexibilização curricular desse documento está relacionada às novas demandas sociais, como possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, [...];
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existente nas instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001, p. 29)

O referido documento apresenta cinco seções referentes às diretrizes curriculares para a formação acadêmica do futuro profissional de Letras, sob responsabilidade do colegiado do curso de Letras e da Instituição de Ensino Superior (IES), no qual o aluno está vinculado. Essas seções são princípios de flexibilização de organização do curso de Letras no Brasil, que considera a diversidade de conhecimento (assim como regional, cultural e político) do aluno (BRASIL, 2001). Os princípios, também, pautam-se nos “interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (Brasil, 2001, p. 29) do professor pré-serviço de Letras.

A primeira seção refere-se ao *perfil dos formandos*, que leva em consideração o objetivo para cursar Letras e a capacidade do professor pré-serviço em refletir sobre as atividades e temas que conduzem sua formação ao longo do curso.

A próxima seção intitula-se *competências e habilidades*. De acordo com as DCN, o futuro profissional de Letras, no nosso caso, o professor de LE, entre outras competências e habilidades mencionadas no referido documento, deve saber utilizar os recursos de informática e apresentar

o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2001, p. 30).

É mister ressaltar que, tanto na primeira seção, quanto na segunda, há a ênfase de domínio da língua, que será objeto de estudo, pelo profissional de Letras, tanto na modalidade escrita, como na modalidade de fala.

A terceira seção diz respeito aos *conteúdos curriculares* do curso de Letras, com base nos Estudos Linguísticos e Literários, que devem priorizar a formação específica de cada profissional, em sua respectiva área de atuação, na qual a IES pretende formar. Nessa seção, há a menção da necessidade de articulação entre a teoria e a prática do conhecimento adquirido ao longo do curso, relevantes para a formação do profissional de Letras, a partir de concepções reflexivas, “como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (BRASIL, 2001, p. 31) que irá atuar. Em relação aos cursos de licenciaturas, essa seção menciona que devem “ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p. 31).

A seção seguinte trata da *estruturação do Curso* que diz respeito à inclusão de disciplinas obrigatórias e optativas, tanto do bacharelado, como da licenciatura, no projeto político-pedagógico do curso de Letras oferecido pela IES, além da possibilidade em organizá-lo em sistema modular, seriado ou por crédito (BRASIL, 2001). As DCNs também mencionam que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001, p. 31).

Finalmente, a seção *Avaliação* encerra as Diretrizes Curriculares para a graduação do Curso de Letras, sendo essa de responsabilidade de cada colegiado no qual o curso está integrado.

Em síntese, as Diretrizes Curriculares procuram apontar para uma direção de estruturação dos cursos de Letras no contexto brasileiro, de acordo com as necessidades de cada realidade e diversidades regional, cultural, social e política deste imenso País. Dessa forma, se cada IES estruturar seu curso e currículo de Letras a partir desse documento, pode-se ter cursos mais articulados com a realidade local, professores mais preparados, reflexivos, autônomos e familiarizados com determinadas abordagens, ou seja, componentes básicos para assegurar uma formação mais direcionada para o atual mercado de trabalho.

3. A formação de professores de língua estrangeira

Celani (2003) salienta que a área de formação de professores de língua estrangeira foi pioneira para o desenvolvimento de pesquisas em ensino-aprendizagem no Brasil mais de sessenta anos. Ainda segundo a autora, muitos programas de pós-graduação têm dado atenção especial para o assunto, com enfoque na formação e não para o treinamento de professores, com *receitas* prontas e definidas para serem aplicadas em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, sem questionamentos e análise pré-definida do contexto escolar e das necessidades dos alunos.

Celani (2003) também crítica os cursos para professores com denominação de *reciclagem*, pois, o propósito central pauta-se em transmitir o conhecimento, sem relação com a ação pedagógica e real contexto de ensino do docente. Em outras palavras, os cursos com essa nomenclatura nada contribuem para a profissionalização do professor, tornando seu desenvolvimento profissional mais uma atualização de técnicas e métodos de ensino.

Uma questão importante nos é colocada por Leffa (2001) sobre a diferença entre *treinamento* e *formação*, no processo de preparação do professor de línguas estrangeiras. Morfologicamente, as duas palavras não apresentam diferenças por serem classificadas como substantivas; porém, semanticamente, existe diferença no significado. Segundo esse autor, a primeira constitui-se em etapas com começo, meio e fim; ao passo que a segunda resulta em continuação. Será que os cursos de Letras assim como os cursos oferecidos, por exemplo, pelas Secretarias de Educação, pelas faculdades ou universidades (como cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização), pelas escolas de idiomas, entre outras instituições de ensino, estão treinando ou formando o graduando e o profissional de LE?

Considerando esse questionamento, retomo as ideias de Leffa (2001) para tenta tornar a diferença, entre os dois termos, mais cristalina. Apresento, primeiramente, a concepção da palavra *treinamento*. Em cursos para professores de LE, com essa concepção, as técnicas e as abordagens são repassadas sem propósitos comunicativos, com o ensino em pauta e totalmente desvinculadas da realidade do professor, que passa a memorizar o que lhe é ensinado, sem, muitas vezes, questionar o porquê e se será adequado para o seu contexto e público-alvo. Assim, tem-se uma desarticulação entre a teoria e a prática, pois o foco, nesse tipo de curso, é preparar o professor “para executar uma tarefa que produz resultados imediatos” (LEFFA, 2001, p. 335).

Complementando as ideias de Leffa (2001), trago as contribuições de Williams (1999) que aponta o treinamento de professores para uma fragmentação de transmissão de conhecimento ou de habilidades, em que os alunos/professores os absorvem, sem qualquer questionamento, colocando esses conhecimentos e essas habilidades em prática. Para Williams (1999), a teoria constitui-se de uma gama central de *sabedoria* externa, apreendida pelo professor, para orientar a sua prática pedagógica, tornando os componentes teóricos e práticos como uma via de mão única.

Em síntese, Leffa (2001) explica que o treinamento é uma preparação limitada e mecânica para o professor, ao que ele chama de cursos do “aqui e agora”, pois segue uma sequência, que não é questionada pelos participantes, sem respaldo de um embasamento teórico apropriado e sempre começa e finaliza com a prática pedagógica, ou seja, os resultados são sempre obtidos de forma mais rápida e imediata.

Por outro lado, a palavra *formação* constitui-se de um processo contínuo, em que a teoria, a prática e a reflexão estão interrelacionadas, uma depende da outra. Com essa visão, as ações do professor pautam-se pela fundamentação teórica, que olha para seu conhecimento experiencial praticado em sala de aula e os retomam para uma prática reflexiva. Em outras palavras, o professor em cursos de formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. [...] a formação olha além” (LEFFA, 2001, p. 335).

Ainda segundo esse autor, cursos com propósito de *formação* precisam estar com o olhar para o futuro, sob duas perspectivas. A primeira refere-se na formação do próprio professor, pois o mundo no qual ele vive, atualmente, não será o mundo que viverá no futuro. Assim, esses cursos deveriam pensar a formação do professor, tentando prever o mundo que seus alunos viverão no futuro. Segundo Leffa (2001), esse é o maior de todos os desafios, que também concordo. Na perspectiva desse autor, deve-se informar ao professor que o conteúdo trabalhado, especificamente, em um determinado curso de formação, não terá o mesmo valor em outro curso, pois “como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida” (LEFFA, 2001, p. 336).

Para complementar o ponto de vista de Leffa (2001) sobre esse assunto, trago Freire (1995/2014) ao salientar que todo conhecimento nada mais é que um conhecimento que antes foi novo e se tornou antigo. Por essa razão, ainda segundo Freire (1995/2014), o professor precisa pensar que os conhecimentos adquiridos na contemporaneidade não são, necessariamente, os mesmos adquiridos nos anos posteriores, o que deve estimular e desafiar o docente para sempre estarem em consonância com o conhecimento atual.

O segundo aspecto, mencionado por Leffa (2001), diz respeito ao próprio conhecimento, pois o mesmo evolui, ou seja, “aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados” (LEFFA, 2001, p. 337).

Em relação às ponderações acima, traçadas por Leffa (2001), concordo que a formação prepara melhor o professor para seu contexto de ensino, com um olhar mais reflexivo voltado para a sua realidade e mais consciente para a suas ações, que o conhecimento adquirido nesse tipo de curso, que é totalmente cíclico, devendo ser repensado em práticas futuras. Por essa razão, a formação é mais complexa (Leffa, 2001), cabendo ao formador pensar em maneiras de ajudar o professor em formação a agir, conscientemente, dentro do sistema educacional a que pertence (CELANI, 2010a).

Frente às argumentações anteriormente desenvolvidas, ressaltado, ainda, que os cursos de Licenciatura em Letras-LE precisam estar em consonância com as realidades da Educação Básica brasileira, pois os alunos, depois de graduados, em sua maioria, passam a atuar nesses contextos específicos. Logo, seria importante os professores da graduação dos cursos de Letras, antes de atuarem no contexto acadêmico, terem tido uma experiência, primeiramente, na Educação Básica, para que pudessem melhor compreender as peculiaridades da profissão nesse contexto de ensino-aprendizagem em particular, ou seja, acredito que todo professor de graduação de cursos de formação inicial deveria ter tido uma vivência nos ensinamentos fundamental e médio, especificamente. Assim, os cursos de Letras-LE não estariam distantes da realidade que o licenciando pode encontrar depois de terminada sua graduação.

Na mesma direção, Freire (1996/2004) destaca a importância em não transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, como o que há de pior na educação, pois seria uma forma de escamotear o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Por essa razão, Celani (2010b, p. 132) reforça que os cursos de formação de professores devem dar mais ênfase para as “práticas de linguagem, tornando o aprender da nova língua uma experiência de vida”.

Segundo Alarcão (2013), Celani (2001, 2010a) e Ramos (2015), os cursos de formação de professores na área de línguas estrangeiras deveriam dar mais voz a esses profissionais para compreenderem, primeiramente, seu contexto de ensino, de onde vêm, para, em seguida, pensarem

em transformar a sua prática pedagógico-didática, já que “não se pode transformar o que não se entende” (MOITA LOPES, 2003, p.31).

Tais relevâncias parecem-me claras para traçar o perfil do professor de línguas estrangeiras, como um questionador de sua própria ação e profissão. Ademais, com relação, ainda, sobre esse perfil do educador de LE, trago Celani (2001), que aponta que esse profissional:

seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2001, p. 21).

Nessa direção, os professores sentem-se mais confiantes e motivados para ensinar adequadamente e reinventar “formas de produzir conhecimentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 85), com mudanças focais no conteúdo, nos contextos escolar e sociopolítico no qual estão inseridos, nos métodos selecionados, nos propósitos do que e como se ensina e, principalmente, na língua estrangeira que ensina, pois acredito que os cursos de formação deveriam, também, se preocupar com a proficiência linguística da língua estrangeira que os professores pretendem ensinar.

No contexto acadêmico, o lócus para a formação de professores de língua estrangeira moderna está balizado pela universidade, sob responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Letras (CELANI, 2001, 2010a; RAMOS, 2003). Em adição a isso, Celani (2001, 2010a) aponta duas problemáticas ainda comum nos cursos de graduação de línguas estrangeiras nas universidades brasileiras.

A primeira diz respeito ao esquema 3+1, ou seja, três anos cursando a graduação no bacharelado em Letras-LE, para, em seguida, cursar a licenciatura em apenas um ano. Celani (2001) crítica essa prática, como se esse curso fosse um complemento de um ano do bacharelado em Letras, constituindo-se em um curso isolado. Nessa visão, há um descompasso das disciplinas pedagógicas do currículo, como um todo, em relação às demais disciplinas de conteúdo do bacharelado ministradas ao longo de todo o Curso (CELANI, 2001), considerando que o bacharelado está mais direcionado para a pesquisa.

Esse modelo, ainda, vigora em algumas universidades brasileiras, principalmente, nas Instituições Públicas de Ensino (IPE), onde as disciplinas de conteúdo não se articulam com as disciplinas pedagógicas, sob responsabilidade das Faculdades de Educação. O que podemos chamar

de um curso de meia-licenciatura, onde o graduando de Letras recebe um “aperitivo” de como ser professor. A formação 3+1 nada contribui para a formação de professores, tornando, assim, o ensino cada vez mais fragmentado.

A segunda problemática refere-se à dupla licenciatura, a saber, a graduação da língua estrangeira interligada com a licenciatura da língua materna. Esses cursos de dupla licenciatura tornam-se cada vez mais comuns no contexto acadêmico brasileiro, principalmente, em faculdades particulares, que oferecem mensalidades a preços atrativos. Para Celani (2001), a formação do graduando em Letras-LE torna-se prejudicada, inadequada e insuficiente, pois o aluno não terá a oportunidade de participar de discussões teóricas estritamente relacionadas ao ensino-aprendizagem da LE e de exercer o estágio curricular supervisionado⁴ na LE que está cursando, como exige as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, concordo com Celani (2010a, p. 61) ao salientar que os cursos de dupla licenciatura negam o direito para o professor pré-serviço de língua estrangeira a uma formação de reflexão “sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações diversas”.

O professor de LE em formação inicial precisa construir o conhecimento necessário para saber lidar com as situações vigentes de suas futuras práticas pedagógicas e saber desempenhá-las de maneira mais reflexiva e autônoma. Nessa direção, os cursos de Letras precisam ser vistos como agências de formação de base de educação linguística (CELANI, 2010b; MOITA LOPES, 2003; VIAN JR., 2011) para formar profissionais que possam conhecer melhor a língua estrangeira que irão ensinar.

Segundo Vian Jr. (2011), falar e compreender a língua estrangeira que vai ensinar é uma prerrogativa básica para qualquer graduando ou profissional da área de LE. Por essa razão, o curso de Letras torna-se o local ideal para formar esse profissional, assim como qualquer profissional que queira se especializar em uma determinada área do conhecimento acadêmico-científico precisa cursar uma universidade.

Ainda segundo esse autor, não basta ter viajado para um país de LE e realizado um intercâmbio que estará apto a ensinar a língua e ser considerado professor, por exemplo. Ressalte-se que, ainda, essa prática é comum nas escolas de idiomas brasileiras, que contratam pessoas que moraram por algum tempo em algum país de LE ou são pessoas que nasceram e cresceram em

⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Curso Superior, o graduando de qualquer curso de licenciatura precisa cumprir quatrocentas horas de estágio supervisionado, “na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11).

países onde a LE é falada. Como bem salienta Vian Jr. (2011, p. 63), “saber a língua é diferente de saber ensinar a língua”.

O graduando de LE precisa ter uma formação de como a língua funciona (VIAN JR., 2011) como um operário que sabe explicar o funcionamento de uma máquina e por isso sabe operá-la com maestria. A inclusão de disciplinas teóricas e práticas, como o estágio supervisionado, por exemplo, devem estar em consonância para pode proporcionar uma identidade autônoma, reflexiva e consciente na formação desse futuro professor (CELANI, 2001) para que esse profissional não seja mais “visto como alguém que implemente ideias de outros e sim como um profissional com autonomia para tomar decisões” (GIMENEZ, 2004, p. 171-172). Faz-se necessário, então, pensar a realidade da prática profissional do professor de LE em formação inicial como uma realidade mutável, não ideal (NÓVOA, 1995).

A partir dessa visão, a educação linguística torna-se relevante na formação inicial do professor de LE, para que esse possa “desenvolver e ampliar o conhecimento de e sobre a língua” (VIAN JR, 2011, p. 67) como forma de assegurar sua aprendizagem acadêmica, para entender, assim, a língua como discurso (CELANI, 2010a), ou seja, a língua em uso para contextos diversos, para ação.

Nesse sentido, posso entender que a prática do professor de LE, considerada uma atuação em uma determinada situação profissional ou uma preparação para uma atuação profissional (SCHÖN, 1983), torna-se, então, um processo *continuum* na sua formação, não acabando quando o graduando termina a licenciatura (MOITA LOPES, 1996), mas sendo a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1995).

A formação inicial do professor de línguas estrangeiras, nos cursos de Letras, das universidades brasileiras, deve pautar-se no aprender para ensinar, pois, nesse sentido, os alunos estarão mais conscientes de seus papéis na transição entre ser aluno para ser professor (CELANI, 2003, 2010a; GIMENEZ, 2004; LEFFA, 2001). Assim, Ramos (2003, 2010) ressalta que o professor de LE pode tornar-se um agente ativo e reflexivo de suas próprias ações para, com isso, saber compreender os seus contextos escolar, social e histórico.

Em consonância com as ideias de Ramos (2003, 2010), cito Kumaravadivelu (2001), que propõe para os cursos de formação de professores, assim como para o ensino-aprendizagem de línguas, o princípio da particularidade. Segundo Kumaravadivelu (2001), as ações do aluno/professor deve facilitar o desenvolvimento de uma prática relacionada ao ensino-

aprendizagem de línguas, baseada em uma verdadeira compreensão de particularidades linguísticas, socioculturais e políticas.

Moita Lopes (1996), por sua vez, acentua que a maioria dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil são carentes de uma base teórica explícita, que impossibilita os graduandos a tornarem-se pesquisadores de seus próprios contextos para compreenderem “sobre o quê, o como e o por que ensinar” (MOITA LOPES, 1996, p. 179). A este respeito, também, Almeida Filho (1993) afirma que o professor de LE precisa conhecer a sua própria abordagem de ensino-aprendizagem para que consiga explicar o porquê ensina de uma determinada maneira e não de outra, e o porquê obtém um resultado x e não y, por exemplo.

Segundo Moita Lopes (1996), a inclusão do professor em práticas reflexivas, desde a graduação, visa ao desenvolvimento de sua autoeducação contínua, para sua futura ação no contexto educacional, ou seja, o professor de LE, em formação inicial, passa a refletir sobre os princípios das abordagens que estão interconectadas com as teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conforme sintetiza Prabhu (1990), o melhor ou o método perfeito não existe e nunca existirá, mas salienta a primazia do professor e de seu senso de plausibilidade. Assim, os graduandos de licenciatura em LE deixam de ter uma formação dogmática (MOITA LOPES, 1996), onde aprendem metodologias prontas e definidas, para serem produtores ativos do conhecimento (ALLWRIGHT, 2006) e autônomos para uma prática educativo-progressiva (FREIRE, 1996/2004).

4. Considerações finais

Os cursos de Letras de formação de professor de língua estrangeira precisam olhar o graduando como um futuro profissional da área e não mais como um aluno, que vai aprender a língua; não mais como um curso que trabalha métodos e técnicas com “receitas” prontas e definidas a serem seguidas e aplicadas em contextos hipotéticos; não mais como cursos com formação 3+1, que olham o professor como uma ocupação e um complemento da pesquisa; não mais com cursos com dupla licenciatura em que a formação de LE fica negligenciada, focalizando, apenas, as práticas, as teorias e os estágios referentes à língua materna.

Ao repensar esses episódios, Celani (2001) considera que, em relação à formação do professor de LE, o profissional precisa ter uma formação acadêmica, com um conhecimento

específico, para torna-se um especialista de sua área. Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira no Brasil passará a ser reconhecido como uma profissão (CELANI, 2001; GIMENEZ, 2004; VIAN JR., 2011), com seus méritos, devidamente, reconhecidos e aprovados, como qualquer outra profissão, que exige um diploma de graduação.

Importante ressaltar, ainda, que, para Celani (2010b, p. 130), os cursos de licenciatura em LE devem balizar sua formação em estudos de práticas de linguagem, a saber, “caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para a língua em uso”. Se isso for respeitado, os cursos de graduação em Letras-LE passam a ter uma consonância reflexiva entre a teoria explícita e a prática futura desejada de sala de aula.

Esses cursos recebem o aluno sem experiência didático-pedagógica, que apenas sabe e gosta da língua estrangeira que irá cursar ou, muitas vezes, não são tão proficientes, porém, o mesmo aluno, precisa terminar seu curso de licenciatura como um profissional da língua estrangeira que escolheu para ensinar, para que esteja familiarizado com os aspectos teóricos, metodológicos e abordagens pedagógicas (CELANI, 2010b).

Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013.
- ALLWRIGHT, D. Six promoting directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes: 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.
- _____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010a.

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010b.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa Linguística universitária. **Línguas & Letras**. Cascavel, vol. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996/2004.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz & Terra. 1995/2014.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL QUARTERLY**, Michigan, v. 35, n. 4, 2001.

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: Educat, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PRABHU, N. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reconstrução e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Um olhar avaliativo para o módulo fundamentos para avaliação e preparação de material didático. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Um projeto que deu certo: reflexão sobre a ação. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes, 2015.

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

VIAN JR., O. A educação linguística do professor de inglês. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a social constructivist approach – theory and practice or theory with practice? In: LOMAX, T. S.; MC GRATH, I. **Theory in Language Education**. Longman: England, 1999, p.11-20.