



O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UNEB, CAMPUS VI, CONTEMPLA O NOVO ESTATUTO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO? REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

DOES THE CURRICULUM OF LETTERS/ENGLISH UNDERGRADUATE PROGRAM OF UNEB, CAMPUS VI, TAKE INTO ACCOUNT THE NEW ENGLISH STATUS IN THE WORLD? REFLECTIONS AND PROPOSITIONS

Polyanna Castro Rocha Alves¹
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: Este artigo objetiva verificar quais são os caminhos que o currículo do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, propõe em direção ao ensino de Língua Inglesa que considere a perspectiva do Inglês como Língua Franca e o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação. Para tanto, procedemos a uma análise documental que incluiu o currículo do curso investigado e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras. Também foram discutidos os dados obtidos do questionário aplicado aos professores formadores responsáveis pelos componentes de língua. As reflexões encontram respaldo nas contribuições de Kramersch (2004, 2013), Siqueira (2005, 2017), El Kadri (2010a, 2010b), Sifakis (2014), entre outros. Quanto aos resultados, foi possível constatar que há falha nos nexos entre o que consta na proposta curricular e o que é materializado para o trabalho em sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Inglesa; Abordagens contemporâneas; Currículo; Formação de professores.

¹ Endereço eletrônico: polyannarocha@hotmail.com.

Abstract: *This article aims to verify which ways the curriculum of the Letters/English undergraduate program of UNEB, Campus VI, proposes towards an English teaching that considers the perspective of English as a Lingua Franca and the development of prospective teachers' intercultural competence. To this end, we proceeded to a documentary analysis that included the curriculum of the investigated course and the National Curriculum Guidelines of Letters courses. Data obtained from a questionnaire applied to the teacher educators in charge of the language components were also discussed. The reflections are supported by the contributions of Kramsch (2004, 2013), Siqueira (2005, 2017), El Kadri (2010a, 2010b), Sifakis (2014), among others. As a result, it was possible to evidence that there is a flaw in the links between what is proposed by the curriculum and what is materialized for classroom work.*

Key-Words: *English Teaching; Contemporary approaches; Curriculum; Teacher education.*

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de descentralizar o modelo idealizado dos falantes nativos de inglês, em especial os tidos como hegemônicos, e ressignificar o papel da cultura em sala de aula, os professores de Língua Inglesa (LI) são levados a questionar alguns pressupostos enraizados sobre o ensino de língua e cultura, e a considerar que a realidade multilíngue² e multicultural³ está continuamente em mudança (SIFAKIS, 2014). Se o propósito de ensinar uma língua franca global e negociar entre as diferentes variedades do inglês consiste em ajudar os alunos a obter um melhor entendimento de outras formas de fazer sentido no mundo, os professores precisam se preparar para ir além de formas linguísticas e discutir os significados gramaticais, semânticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na língua e através dela (KRAMSCH, 2004).

Uma vez que o currículo orienta, influencia e consolida práticas pedagógicas e práticas sociais (SANTOS, 2018), é importante que os currículos dos cursos de Letras/Inglês sejam revisados (se necessário, reformulados), e ofereçam subsídios para que os futuros professores estejam seguros ao

² Termo utilizado para designar sujeitos que usam três ou mais línguas (SANTO; SILVA, 2017).

³ O termo 'multicultural' tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (FLEURI, 2003).

utilizarem o inglês como meio de comunicação, e, também, devidamente equipados para exercerem suas funções, de modo a dar conta da complexidade do que seja ensinar inglês no mundo contemporâneo. Tendo isso em vista, o presente estudo objetiva verificar quais são os caminhos que o currículo do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, propõe em direção ao ensino de LI que considere a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) e o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação. Sem, contudo, deixar de levar em conta o contexto em que o currículo em questão foi proposto, bem como em que e a partir de quais orientações foi elaborado.

A discussão terá início com uma breve reflexão sobre o papel dos professores de inglês como mediadores interculturais de uma língua global. Em seguida, serão apresentados os caminhos apontados pelo currículo do curso que tendem a levar para o centro da ação pedagógica cotidiana abordagens que propiciem a formação de futuros professores de inglês aptos a desenvolver um trabalho diferenciado, aberto e questionador nas aulas de LI. Por fim, serão apresentadas a análise e discussão dos dados do questionário que nos permitiram entrever a forma como os professores formadores enxergam as práticas institucionais de ensinar e aprender a LI no curso em que atuam.

1 REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS CONTEMPORÂNEO

Em tempos em que autores, como Phillipson (1992), sinalizam para o imperialismo linguístico que o inglês exerce sobre falantes de outras línguas, o professor reafirma-se como peça-chave no processo de ensino e aprendizagem do idioma. É o professor consciente, crítico, autônomo e emancipado, capaz de promover “o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes” (MENDES, 2008, p. 71), que pode enfatizar a LI

como uma possibilidade de quebrar barreiras de comunicação com falantes de outras línguas do mundo e não tomá-la como forma de dominação (OLIVEIRA, 2007). A ideia aqui consubstanciada encontra respaldo em Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20-21), quando elas dizem que

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Côncio de que língua é poder, Siqueira (2005, p. 20) acentua que se o professor não for devidamente preparado para “[...] encampar uma prática transformadora e crítica, seus alunos estão fadados a repetirem o discurso igualmente conformista, neutro e apolítico dos seus mestres”. O autor prossegue afirmando que aos cursos de formação docente cabe a responsabilidade de proporcionar ao professor o empoderamento necessário para que a “[...] mera prática mecânica de transmissão de informações frágeis, sem significado e inúteis, carregadas de (pré)conceitos e estereótipos” seja transposta (SIQUEIRA, 2005, p. 23). Sobre esse aspecto, Kramersch (2004, p. 43) é bastante enfática ao dizer que

Já se foram os dias em que os professores podiam se esconder atrás de regras gramaticais e do regimento dos ditados para fazer com que os alunos aprendam a língua. Também já se foram os dias em que era considerado suficiente tentar ensinar o conhecimento comunicativo que o falante nativo tem de sua língua (padrão nacional) e cultura (padrão nacional)⁴.

⁴ Do original: “Gone are the days where teachers could hide behind rules of grammar and the discipline of dictations to get students to learn the language. Gone are also the days when they could rely on the tacit, communicative knowledge that the native speaker has of his/her (standard national) language and (standard national) culture”.

A autora ressalta que isso não implica que o professor não possa mais ensinar a língua padrão nacional e as tradições nacionais. O que ela pretende esclarecer é que, devido às tensões geopolíticas, os símbolos da identidade nacional tornaram-se múltiplos, híbridos, mutantes e conflituosos. Por esse ângulo, o professor de inglês deve ser alguém que adquiriu a habilidade de interagir com falantes nativos ou não nativos, alguém que aprendeu a aceitar outras percepções do mundo e mediar entre diferentes perspectivas, sendo consciente de suas avaliações da diferença (KRAMSCH, 2004).

Assim sendo, com a crescente onda de multilinguagem e multiculturalismo, os professores são desafiados a serem menos autoritários, e convidados a serem mediadores de várias identidades, discursos e diferentes visões de mundo. Afinal, a sala de aula de línguas é o lugar ideal para discutir questões culturais, políticas e ideológicas relacionadas à língua, poder e identidade. Mais do que qualquer outro profissional, o professor de inglês precisa se tornar mais afinado com as necessidades locais dos alunos e com as exigências globais que serão postas a eles (KRAMSCH, 2004). À vista disso, Siqueira (2017, p. 6) assinala que

[...] se a condição intercultural no ensino de línguas está se tornando cada vez mais visível e amplamente reconhecida como extremamente importante, é imperativo que os cursos, programas e currículos universitários comecem a dar ênfase no processo de formação de profissionais interculturais que, em suas práticas diárias de sala de aula, orientadas por abordagens igualmente interculturais, sairão para o mundo real do ensino melhores equipados e, certamente, mais sensíveis à formação de usuários que precisam estar prontos, não somente para adquirir uma nova língua, que teoricamente pertence a outros indivíduos, mas apropriá-la, manipulá-la e remodelá-la de acordo com suas próprias necessidades e interesses.⁵

⁵ Do original: “[...] if the intercultural condition in language teaching is becoming more and more visible and broadly acknowledged as extremely important, it is imperative that university courses, programmes and curricula begin to consider placing emphasis on the process of educating intercultural language professionals who, in their daily classroom practice, oriented by equally intercultural approaches upon graduation, will leave for the real world of teaching much better equipped and, certainly, more sensitive to the education of users who need to be

De posse dessas considerações, podemos afirmar que os cursos de formação de professores configuram-se como espaços ideais para repensar o perfil do professor de inglês contemporâneo que terá que lidar com alunos muito mais preparados em vários aspectos, com potencial de exercitar a sua cidadania planetária de forma muito mais enfática e crítica. Assim, não perdendo de vista o contexto de ensino e as políticas de ensino, almeja-se a formação de professores de inglês empoderados para desconstruir discursos hegemônicos e capazes de encontrar soluções para os inúmeros problemas que certamente enfrentarão ao longo do desenvolvimento de sua carreira (SIQUEIRA, 2017).

Isso posto, na seção que se segue, faremos algumas reflexões sobre o currículo do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, com vistas a alinhar os caminhos propostos em direção ao ensino de LI que considere o ILF e o desenvolvimento da competência intercultural dos professores em formação.

2 ALINHAVOS SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO

Levando em conta o objetivo deste estudo, escolhemos a matriz curricular do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras homologadas pelo Ministério da Educação em 2001 como fontes de informação. Estes documentos forneceram as informações necessárias para que pudéssemos identificar se os professores formadores estão respaldados pelas instâncias formativas do curso para desenvolver uma prática que leve em consideração as tendências contemporâneas para o ensino de LI. Dessa maneira, projetamos um olhar

ready, not only to acquire a new language, which theoretically belongs to somebody else, but to appropriate, manipulate and reshape it according to their own needs and interests”.

cuidadoso e crítico em direção aos elementos norteadores do curso e aos protocolos disciplinares do currículo.

Os pilares do currículo Redimensionado do curso de licenciatura em Letras/Inglês e suas literaturas da UNEB, Campus VI, firmam-se com o compromisso de “[...] habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado [...]” (UNEB, 2012, p. 16). Ainda em consonância com o currículo, o professor em formação

[...] deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. (UNEB, 2012, p. 17)

Em afinidade com o exposto, o estudo da língua, nessa concepção adotada pelo currículo, prioriza o conhecimento das relações sociais e políticas em torno dela, o seu potencial culturalmente produtivo, as marcas históricas construídas pelos indivíduos e a sua percepção ideológica da sociedade.

O profissional que se quer formar é aquele capaz de reconhecer a variação de usos da língua e atuar como agente no processo de aprimoramento contínuo. Para a formação desse profissional, busca-se o desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e didático-pedagógicas, para que o futuro professor não seja somente um mero transmissor de conteúdos, mas que esteja apto para solucionar possíveis problemas e promover alternativas educacionais em seu campo de atuação.

Todos esses direcionamentos estão fundados na proposta de Diretrizes Curriculares, homologadas pelo Ministério da Educação, que preza por considerar os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas

condições de exercício profissional. Por esta razão, o documento apresenta como objetivo principal para os cursos de Letras, a formação de “[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Ademais, ainda conforme apontado pelas Diretrizes (BRASIL, 2001, p. 30), “[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua [...], em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”.

Diante disso, é possível perceber que os pressupostos adjacentes que agem como base para delinear o conteúdo das aulas de LI no curso de formação inicial que estamos investigando, validam o trabalho com as questões relacionadas ao novo estatuto da LI, e com os aspectos interculturais, como condição essencial para a formação crítica do profissional de Letras.

Nesse ponto, interessa-nos analisar como o ensino de LI é constituído no currículo do curso, no que se refere aos componentes curriculares: da carga horária total de 3.225 horas, 705 horas são destinadas a componentes que funcionam como laboratório de LI. Essa carga horária é distribuída ao longo da grade curricular entre os níveis Básico (180 horas), Intermediário (270 horas) e Avançado (255 horas). Além desses, são ofertados outros componentes curriculares que também oferecem aos alunos a oportunidade de praticar a LI, a saber, Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do Texto Oral e Escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos.

Para contribuir com os propósitos deste estudo, vamos dispensar particular atenção às especificidades das ementas dos componentes de Laboratório de LI ofertados no período em que estivemos em campo. Nesse

sentido, o quadro 1 expõe a ementa de Básico I, Intermediário I, Intermediário III e Avançado II.

Quadro 1 – Ementas dos componentes Básico I, Intermediário I, Intermediário III e Avançado II

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	EMENTA
BÁSICO I	90 HORAS	Desenvolve as estruturas básicas, utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.
INTERMEDIÁRIO I	90 HORAS	Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em um nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas à realidade.
INTERMEDIÁRIO III	90 HORAS	Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.
AVANÇADO II	90 HORAS	Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UNEB, Campus VI

Com base em nossa análise, verificamos que mesmo tendo por base importantes considerações quanto ao processo formativo dos professores em curso, as ementas revelam contradições e falha nos nexos entre o que é proposto pelas diretrizes curriculares e o que é materializado para o trabalho em sala de aula. As ementas de todos os componentes analisados, por exemplo, apresentam-se inteiramente voltadas para a abordagem comunicativa de ensino, que, por sua vez, retrata uma percepção monolítica da língua e da cultura, e não a natureza multifacetada da língua e da cultura no mundo globalizado, como previsto pela fonte documental.

Em face desses dados, nota-se ainda uma ligação a questões linguísticas em detrimento de questões culturais. Em nenhum momento, a cultura é aludida como objeto legítimo de ensino, nem, tampouco, faz-se menção às relações interculturais que são tão nitidamente enfatizadas pelas diretrizes curriculares.

Outro ponto crítico que devemos acentuar é a aparente indiferença com as variedades da língua, fato este especialmente notado quando os parâmetros internacionais de avaliação foram mencionados como alvo a ser atingido pelo aluno na culminância do nível avançado.

Não podemos perder de vista que o processo formativo do aluno em questão “transita entre duas esferas, ou seja, ele é, a um só tempo, aprendiz da língua, e do processo sobre como ensiná-la” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 124). Sob essa ótica, somos autorizados a dizer que as ementas dos componentes em análise, em suas atuais concepções, contribuem para que questões linguístico-culturais substanciais para a formação do aprendiz sejam negligenciadas no trabalho dos professores formadores e, conseqüentemente, nas futuras práticas dos professores em formação.

Uma vez detectado o formato convencional das ementas dos componentes de laboratório de ensino de LI, apontamos para a necessidade de redesenhá-las de modo que correspondam mais detidamente aos construtos basilares das diretrizes curriculares. À luz de nossa pesquisa, sugerimos que as ementas venham a transcender a abordagem comunicativa no ensino de inglês sob a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira e sigam em direção à abordagem intercultural sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca. Desse modo, para o redesenho das ementas que estamos propondo, seria interessante considerar a diversidade na dimensão cultural dos sujeitos e as diferentes variedades da língua que se proliferam nesse mundo cujas fronteiras linguísticas não mais existem. Por conseguinte, também seriam ajustados os conteúdos programáticos linguísticos e culturais, bem como a bibliografia que dá suporte para a sua transposição prática.

Após ter esboçado tais considerações em torno do currículo do curso que estamos investigando, rumaremos para a análise e discussão dos dados obtidos através do questionário aplicado aos professores formadores do curso.

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES FORMADORES?

Por ser uma fonte importante de aquisição de dados, aplicamos um questionário aos quatro professores formadores responsáveis pelos componentes de Laboratório de LI analisados. As questões objetivaram sondar a opinião desses professores a respeito do currículo do curso. Para garantirmos o anonimato dos respondentes, cada um escolheu um nome fictício de sua preferência para ser utilizado ao longo da análise dos dados. O quadro 2 exhibe o pseudônimo escolhido pelo participante, acompanhado de sua formação acadêmica, e também do componente curricular ministrado:

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	COMPONENTE DE LI MINISTRADO
Hermione	Licenciada em Letras Português/Inglês, especialista em Inglês como Língua Estrangeira e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.	Básico I
Anastácia	Licenciada em Letras/Inglês e respectivas Literaturas, especialista em Inglês como Língua Estrangeira e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.	Intermediário I
Marcos	Licenciado em Letras Português/Inglês, especialista em Língua Inglesa e mestre em Linguística Aplicada.	Intermediário III
João	Licenciado em Letras Português/Inglês, especialista em Língua Inglesa e mestrando em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.	Avançado II

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram esses os participantes que, como sujeitos da ação social, expuseram as suas concepções e opiniões em torno do documento analisado. Cientes de que o currículo é um espaço de luta, de contestação e de reflexão (EL KADRI, 2010b) e que é através dele que transformações no âmbito educacional podem ser verdadeiramente engendradas, direcionaremos os nossos holofotes

para questões que procuram clarificar se, na visão dos professores formadores, o currículo precisa ser reformulado. Com isso, tentaremos perceber se eles estão dispostos a travar embates acadêmicos em favor da ressignificação de suas práticas. Afinal,

[...] a formação profissional trabalha com a possibilidade de renovação, de inovação, de ousadia. A força impactante da socialização nos bancos escolares sobre as identidades de futuros professores precisa ser compreendida nos programas de formação profissional, sob a pena de não desafiarmos as práticas que se repetem porque as condições para sua existência permanecem as mesmas, embora os indivíduos sejam diferentes. (GIMENEZ, 2011, p. 52)

Em se tratando da necessidade de reconfiguração do currículo, perguntamos: “Em sua opinião, o novo estatuto da LI no mundo demanda uma reformulação no currículo do curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus VI? Por quê (não)?” O posicionamento dos participantes é divergente:

Acredito que sim, pois os processos educativos formativos precisam acompanhar as transformações sociais e preparar os sujeitos para conviverem nessa mesma sociedade de forma colaborativa e significativa. Se a educação não acompanha essas transformações, deixa de cumprir tal papel. A reforma curricular do curso já está sendo pensada, de forma a atender as demandas que o novo contexto de ensino de LI requer. (Anastácia)

Acredito que todo curso deve ser flexível às novas necessidades que envolvem o ensino e a aprendizagem de LI e dos outros componentes curriculares, pois o conhecimento é essencialmente dinâmico. (Hermione)

Não. As ementas das disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem de LI são flexíveis e não interferem no direcionamento em que o professor decida tomar em sua práxis. O projeto do curso deixa claro uma visão atual e adequada a uma formação docente para um mundo globalizado. (João)

Sim. Não há mais espaço para trabalhar o inglês deste ou daquele país especificamente. Há a necessidade de uma reformulação curricular que contemple a questão da linguagem como prática social, não desvinculada de contextos sociais específicos. Os objetivos têm que partir da realidade dos alunos. Perguntas como “Por que é importante aprender inglês?” “Aprender inglês para quê?” devem fazer parte dos objetivos propostos, partindo da perspectiva dos aprendentes e não do professor. (Marcos)

Pela resposta de Anastácia, percebemos que ela acredita que a problematização do currículo deve ser constante, devendo passar por questionamentos contínuos em torno de sua validade ou relevância. Ao pensar dessa maneira, a professora nos leva a crer que a reconfiguração do currículo seria uma alternativa para garantir que os profissionais estejam preparados para enfrentar o mundo e suas transformações. Hermione não deixa claro se é ou não a favor da reformulação, ela apenas defende a flexibilidade do curso de uma forma geral, sem se posicionar diretamente. O professor João foi o único a dizer taxativamente que o currículo do curso não precisa ser reformulado. Ao se justificar, ele afirma que as ementas dos componentes de LI são flexíveis e que o projeto do curso apresenta “uma visão atual e adequada a uma formação docente para um mundo globalizado”. Baseados em nossa análise curricular, o que ele diz sobre o projeto do curso é válido; mas tendo analisado as ementas dos componentes de LI, vimos que, embora teoricamente fundamentadas em um currículo que diz privilegiar a flexibilidade, elas estão formatadas de maneira bastante hermética.

Por fim, do mesmo modo que Anastácia, o professor Marcos concorda que o currículo deve passar por mudanças, e defende que “a linguagem como prática social” deve ser contemplada no documento em questão. Ademais, sugere que os objetivos curriculares “tem que partir da realidade dos alunos”. Aqui, interpretamos que tais argumentos são direcionados especificamente aos programas disciplinares, pois a proposta curricular prioriza claramente a percepção da função da língua dentro de uma sociedade e a centralização do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, perguntamos aos informantes se uma redefinição de objetivos no currículo do curso em direção a uma competência linguística não comparada à do falante nativo proporcionaria um sentimento de mais confiança por parte dos futuros professores de inglês. Eis as respostas dadas:

Embora ainda tenha o seu lugar, o falante “nativo” é descentralizado quando se trata de uma perspectiva intercultural do ensino de línguas. Apesar de tomarmos algum “padrão” a seguir conforme o próprio David Crystal sugere, visto que não há possibilidades de ensinar aos alunos todas as variedades da língua inglesa ao redor do globo, é relevante que os alunos saibam que elas existem e tenham contato com elas, destacando sempre a relevância comunicativa em detrimento de um suposto *accent* “perfeito”. (Anastácia)

Sempre oriento meus alunos, futuros professores, que não devem tentar copiar a maneira de falar do falante nativo e que, assim como existem o inglês americano, o inglês britânico, o inglês indiano etc., temos também o inglês brasileiro no qual encontramos características que são próprias de nossa forma de falar, de nos expressarmos. Conheço outros professores que fazem o mesmo e possuem o mesmo sentimento. Vejo que o mais importante é a construção contínua de uma maior consciência no que diz respeito ao papel do docente de LI neste tempo de “world Englishes”. Considerando meu conhecimento sobre o curso, não percebo que os objetivos deste vão em direção a uma competência linguística comparada à do falante nativo. Cabe a cada docente reconhecer que a LI não está vinculada apenas a determinados falantes nativos, nem à meia dúzia de culturas. (Hermione)

O currículo antigo do curso de Letras com Inglês do Campus VI constava componentes que buscavam fazer análise contrastiva do ensino da LI e foi muito criticado. Na prática, os pontos negativos destas disciplinas eram superiores aos positivos. A preparação do professor para saber lidar com as diversidades em sala foi considerada mais importante do que entender a origem dos erros que os alunos poderão cometer em sala de aula. (João)

Creio que sim. Acredito que a comparação ao falante nativo é uma forma de exclusão social. Para mim não existem níveis de natividade. Se existem, como definir esses níveis, com que autoridade poderíamos classificar a que nível pertence o nosso aluno X ou Y? Por muito tempo, professores, embora, às vezes muito bem intencionados, têm excluído muitos alunos do processo de aprender inglês. Esses últimos (os alunos) uma vez tendo “consciência” (produto de discursos hegemônicos) de não atingir uma proficiência igualada à de um falante nativo (crenças propagadas e perpetuadas pelo discurso das classes hegemônicas, através de instituições autorizadas, a exemplo, a escola, a universidade, etc.) desistem de seu sonho. Por outro lado, o aluno deve aprender inglês para defender suas ideias, valores, crenças frente ao processo globalizante. O aluno deve aprender inglês, sim, porém para sobreviver, lutar por identidades mais valorizadas simbólica e socialmente (posicionar-se conscientemente) no mercado global, tendo a sua identidade respeitada. Isso significa que o mais importante é privilegiar a comunicação, independente de sotaque de falante nativo (associado, muitas vezes, aos Estados Unidos). (Marcos)

Nesse patamar da nossa discussão, os professores mostram-se conscientes com relação às mudanças, que devem ocorrer no âmbito do ensino do inglês, resultantes da expansão global da língua. As respostas dadas trazem à tona questões como: a) necessidade de se privilegiar a comunicação e a aprendizagem do inglês pelos alunos para, nas palavras de Marcos, “defender suas ideias, valores, crenças frente ao processo globalizante”. Semelhantemente, Kramersch (2013) sugere que os professores devem pensar mais em desenvolver nos alunos uma competência ligada a um entendimento profundo de suas historicidades e subjetividades como aprendizes de língua; b) conscientização dos aprendizes com respeito à existência de diferentes variedades do inglês; c) o papel do professor de inglês em tempos globais; d) o inglês como instrumento de valorização e ascensão social, dentre outras.

Desta feita, todas as respostas são bastante expressivas ao indicar, mesmo de forma indireta, que uma abordagem que privilegiasse a diversidade da LI levaria os futuros professores a se sentirem mais confiantes e preparados para assumir as suas identidades próprias de professores bilíngues de inglês, como prefere Jenkins (2007).

Também nos vimos impelidos a inquirir se os participantes dessa pesquisa consideram que os alunos do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, estão conscientes do que significa ser professor de uma língua global. As respostas a essa questão oscilam:

Creio que os alunos estejam conscientes do que seja ser professor no contexto contemporâneo e das responsabilidades inerentes à profissão, o que às vezes os deixam animados, outras, receosos. Ao longo do curso, procura-se discutir as teorias que envolvem o ensino de línguas e muitas delas podem ser experienciadas na prática no período de estágio. Mas muitas situações só serão vivenciadas na prática cotidiana, o que faz do processo de formação docente algo contínuo. (Anastácia)

Com base no relacionamento que tenho com alguns alunos que estão prestes a terminar o curso e com os primeiros semestres, acredito que aqueles discentes que possuem leituras mais aprofundadas e já passaram pela experiência do estágio possuem uma maior consciência em relação à

significância de se ensinar uma língua global. Os alunos que entraram no curso há pouco tempo estão ainda se familiarizando com esta realidade. (Hermione)

O curso de Letras/Inglês da UNEB/Campus VI passou por uma recente reformulação do quadro docente, alguns professores foram admitidos recentemente, enquanto outros que eram substitutos tiveram o contrato vencido, além de alguns professores terem pedido afastamento para qualificação. Dessa forma, fica difícil generalizar o comportamento dos alunos do curso. Creio que os alunos que se encontram na primeira metade do curso estão adquirindo consciência do que significa ser professor de uma língua global. (João)

Acredito que não. Se não é abordada a questão de interculturalidade de maneira crítica nos livros didáticos; se os nossos alunos não são incentivados a pensar sobre essas questões de maneira mais reflexiva, o que se espera deles de sua formação? Embora existam professores que tentam enfocar aspectos interculturais de forma mais consistente e reflexiva, convidando os alunos a ler (artigos científicos extras) e refletir/discutir sobre essas leituras nas aulas de línguas, acho que deveria ser inclusa uma disciplina voltada especificamente para essa questão no currículo superior, porque não uma disciplina denominada “Interculturalidade e Ensino-aprendizagem de Línguas?” Minha resposta embasa-se em minhas leituras teóricas, relacionadas à prática em sala de aula e fora dela (fruto de minha formação continuada como professor de línguas). (Marcos)

Como podemos notar, Anastácia externa a sua opinião dizendo que, com as leituras realizadas ao longo do curso e as experiências adquiridas ao longo do estágio, os alunos conseguem perceber sim o que significa ser professor de uma língua global. Contudo, ela destaca que a aprendizagem plena só é adquirida mesmo quando o aluno vivencia a prática cotidiana. Esse posicionamento se coaduna com as ideias de Leffa (2001, p. 340) quando ele diz que “[a] formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”. Hermione, por sua vez, reitera o que Anastácia afirma sobre os alunos que possuem leituras mais aprofundadas e já passaram pela experiência do estágio, e acrescenta que os alunos que estão na primeira metade do curso também já estão adquirindo essa consciência. Acréscimo este endossado por João.

Na contramão dos pontos de vista apresentados, Marcos atesta que os alunos do curso não se encontram conscientes da responsabilidade que eles devem assumir ao ensinar uma língua desnacionalizada como o inglês na atualidade. O professor sustenta a sua visão argumentando que tentativas isoladas não são suficientes para dar conta dessa questão, e sugere a inclusão de uma disciplina específica que ofereça o suporte necessário para os alunos.

Concordamos que seja necessário criar novos espaços no currículo do curso para que a perspectiva do ILF e a interculturalidade sejam problematizadas. Com efeito, a inclusão de uma disciplina seria uma alternativa viável, mas, para que os futuros professores de inglês formados na instituição em pauta estejam mais bem preparados para as demandas pedagógicas atuais em que o inglês figura como uma língua franca global, é interessante que as questões aqui discutidas transponham o currículo de maneira transversal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, longe de ser um documento isento de conotações ideológicas, sociais, políticas e culturais, aponta para a formação de profissionais críticos, capazes de refletir sobre o conhecimento adquirido. A proposta curricular leva em conta as intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea. No entanto, deparamo-nos com incongruências significativas entre as proposições curriculares para o processo formativo dos futuros professores de inglês e as ementas programáticas dos componentes de ensino de LI analisadas. Para que a transposição prática dos pressupostos da matriz curricular possa contemplar o inglês como um fenômeno linguístico, valorizar suas múltiplas normas e priorizar estratégias e habilidades interculturais, faz-se imperativo o redesenho

dessas ementas. Entendemos que esse deva ser um esforço conjunto dos professores formadores do curso.

No decorrer da nossa trajetória de pesquisa, ficou evidente a necessidade de uma maior articulação entre o corpo docente do curso no sentido de discutir como os elementos mais imediatamente ligados ao ensino, produção e aprendizagem de LI são, de fato, postos no currículo. Além disso, seria uma oportunidade para os professores dividirem conhecimentos, compartilharem experiências, redefinirem objetivos e proporem mudanças para que haja no curso um maior “[...] engajamento com discursos contemporâneos sobre o inglês, tanto em nível local quanto global” (EL KADRI, 2010a, p. 112).

Assim, é que na companhia de El Kadri (2010a) e embasados na proposta curricular do curso que prevê a articulação dialética do conhecimento em diferentes áreas, propomos discussões em todos os componentes do currículo obrigatório, de forma que cada um possa abordar esses aspectos de acordo com seus próprios objetivos. Para mais, a realização de projetos, minicursos e a oferta de disciplinas optativas, possibilitadas pelo currículo complementar, poderiam gerar grandes mudanças na concepção dos futuros professores do que significa ensinar inglês na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER/CNE/CES 492/2001 de 04 de agosto de 2001. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Brasília: MEC; 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores*. 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010a.

_____. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010b.

FIGUEIREDO NETO, R. B. *Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras*. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de educação*. n. 23, p. 16-35, Maio/Jun./Jul./Ago., 2003.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 47-54.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KRAMSCH, C. The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, v. 13, n. 3, p. 37-60, 2004.

_____. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, Jan. 2013.

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

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

OLIVEIRA, A. P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 237f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PHILLIPSON, R. *Imperialismo linguístico*. Hong Kong/Oxford: Oxford University Press, 1992.

SANTO, D. O. do E.; SILVA, R. R. da. Repensando o ensino de Língua Inglesa no Brasil: por uma perspectiva translíngua. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 57, p. 59-80, jul.-dez., 2017.

SANTOS, I. N. C. dos. *O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representações*. 2018. 229f. dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 3, p. 317-335, Ago. 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário (UFBA)*, v. 4, p. 1-21, 2005.

_____. Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 2017.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. *Currículo do curso de Letras/Língua Inglesa e Literaturas*: Campus VI, Caetité, 2012.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 30 de outubro de 2019.

Aprovado em sistema duplo cego em: 13 de março de 2020.