

**ENTRE SER PROFESSOR E TEMER A NOVA LÍNGUA: ANÁLISE SEMIÓTICA
DOS DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO
PROGRAMA DO PARFOR DE LETRAS – INGLÊS**

**BETWEEN BEING A TEACHER AND FEAR THE NEW LANGUAGE: SEMIOTIC
ANALYSIS OF THE SPEECHES ON THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS
IN THE PARFOR PROGRAM OF LANGUAGES COURSE - ENGLISH**

Jordan Oliveira da Silva¹

Naiane Vieira dos Reis²

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o discurso de professoras matriculadas no parfor na licenciatura Letras-Inglês, focalizando seus dizeres sobre o ensinar/aprender uma língua estrangeira. Como corpus, foram selecionadas falas registradas em diários de campo durante uma disciplina ministrada no curso. Para análise, foram mobilizadas categorias da sintaxe narrativa da semiótica discursiva, observando a modalização dos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Pelas especificidades do referido programa, as professoras relatam os desafios de aprendizagem da própria língua que tomam por objeto de ensino. Ainda assim, comprometem-se com sua aprendizagem como licenciandas e professoras em exercício.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; semiótica discursiva; modalização; saberes docentes.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the discourse of teachers enrolled in the parfor in the licenciate course of Letras-Inglês, focusing on their words about teaching/learning a foreign language. As a corpus, we selected registered statements in field journals during a course taught in the course. For the analysis, categories of the narrative syntax of the discursive semiotics were mobilized, observing the modalization of the utterances of the research subjects. Due to the specificities of the mentioned program, the teachers report the learning challenges of their own language, which they take as the object of teaching. Nevertheless, they commit to their learning as practicing teachers.

¹ Professor EBTT do Instituto Federal do Maranhão, campus Pedreiras. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. E-mail: jordan.oliveira@ifma.edu.br

² Mestra em Letras; Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína. E-mail: naianevieira@uft.edu.br

Keywords: teacher training; continuing education; discursive semiotics; modalization; teacher knowledge

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa nos diferentes níveis de formação encontra desafios de natureza diversa e complexa. Quando se pensa em termos de Educação Básica, tem-se a constante disputa por carga-horária, cada vez mais reduzida, além de configurar como uma dentre as Línguas Estrangeiras Modernas que podem se tornar objetos de ensino na escola. Devido aos fatores geopolíticos e econômicos, o inglês figura como a língua do comércio mundial, é considerado uma língua internacional pelos diversos setores da sociedade e vem à baila de um processo de dominação cultural imposto pelos países dominantes falantes dessa língua (RAJAGOPALAN, 2004). Além disso, no âmbito da formação educacional, têm-se a educação básica preocupada em formar sujeitos aptos para atuar na vida em sociedade e no mercado de trabalho, que envolvem a competência comunicativa em tal língua, e a educação superior, com as licenciaturas em Letras – Língua Estrangeira que ofertam capacitação profissional em língua inglesa, muitas vezes pelos desafios de atrair formadores de também outras línguas. Esse contexto de formação é frequentemente observado nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde observa-se, nas universidades, a oferta nas licenciaturas de apenas uma língua estrangeira.

Ao voltarmos a atenção para o contexto aqui privilegiado, conta-se também com a participação de futuros professores da língua que tiveram poucas opções de escolha, que temem pela sua performance no curso e, posteriormente, na sala de aula, como docentes. Tal receio ou medo verifica-se principalmente pelo alegado fato de que desconhecem a língua inglesa (LI), desde o vocabulário até as questões gramaticais e culturais mais complexas. Advindos de contextos socioeconômicos pouco privilegiados, os licenciandos geralmente relatam não terem aprendido noções básicas da língua estrangeira (LE) na escola, bem como não contavam com recursos financeiros para se matricularem em instituições especializadas na aquisição de uma LE. Ao atuarmos como formadores de professores das redes municipais de um estado na região norte do país, recebemos relatos de docentes que afirmavam ter até mesmo adoecido após a determinação do ensino de inglês para a primeira fase do ensino fundamental. Além de não serem capacitados a atuar nessa área de ensino pela sua formação profissional, no curso de pedagogia, os docentes relataram que também não viam sequer alternativas para buscarem por meios próprios uma formação que lhes capacitasse a ensinar a língua, já que seus municípios, bastante afastados de cidades maiores, sequer contavam com um profissional que dominasse o inglês.

Neste trabalho, resultado final da disciplina "Texto e sentido: abordagem semiótica dos

processos de significação", do Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, analisamos, com subsídio da teoria semiótica discursiva, os discursos dos professores em formação do programa Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) de Língua Inglesa sobre as suas histórias de formação, conceitos e pré-conceitos sobre a sua formação como aluno de Língua Inglesa e futuros professores desse idioma. Objetivamos observar que tensões e conflitos emergem nos dizeres dos docentes, bem como os processos de transformação pelos quais passam os futuros professores de língua inglesa no Parfor, tendo em vista as especificidades do programa e os desafios de diferentes naturezas que esses sujeitos precisam enfrentar. Ao serem abordados sobre as suas motivações para optarem pela Licenciatura em Língua Inglesa, nos surpreendemos com as respostas, pois em vez de serem apresentadas as razões pelas quais foram estimulados a cursarem aquela faculdade, os licenciandos revelaram justamente o não desejo pelo curso que se matricularam. Diante desse aparente paradoxo nos dizeres dos sujeitos aqui analisados, voltamos a atenção também para o modo como o ensino da língua aqui focalizada se configura nos documentos oficiais e no imaginário dos estudantes.

2 CAMINHOS E ABORDAGENS TEÓRICAS

Este trabalho é de caráter qualitativo e natureza interpretativa, situado no campo dos estudos transdisciplinares da Linguística Aplicada (LA), uma vez que o estudo realizado não exclui a possibilidade de mobilizar diferentes áreas do saber para observar seu objeto de estudo, extrapolando assim as fronteiras entre disciplinas (CORREA, 2007).

As teorias aqui reunidas orientam-se pela natureza do objeto de investigação e pelos objetivos estabelecidos para a pesquisa, mas sem a ilusão positivista de poder esgotar a compreensão sobre o objeto. Situado no campo dos estudos aplicados da linguagem, considera o papel que as problemáticas em torno da linguagem trazem para a educação, conforme discorre Celani sobre a LA:

é vista hoje como uma articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. [...]. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional. (CELANI, 2008, p. 19-20)

Por meio da assunção do viés da pesquisa transdisciplinar, característica da Linguística Aplicada, nosso trabalho faz uma análise qualitativa dos dados, observando que os relatos nos permitem a recuperação nas narrativas dos aspectos individuais de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, considerando a historicidade do dizer e a dimensão de uma memória coletiva (OLIVEIRA,

2005, p. 94).

Também assumimos a transdisciplinaridade, a partir das considerações de Japiassu (2006, p. 17), que salienta a necessidade da “restauração de um pensamento globalizante em busca de unidade, por mais utópica que possa parecer”. Nesse sentido, destacamos que “o transdisciplinar deve ser entendido como aquilo que ao mesmo tempo ultrapassa, está além ou acima de toda disciplina e como o que perpassa todas as disciplinas possíveis” (JAPIASSU, 2006, p.67).

Nessa perspectiva, valemo-nos da metodologia da geração de dados fornecida pela História Oral, subsidiando-nos na produção dos relatos autobiográficos tanto com relação aos cuidados que o pesquisador deve ter para saber ouvir os depoimentos (THOMPSON, 1992) quanto pela orientação de pretender ouvir os sujeitos oriundos de grupos minoritários que tantas vezes têm seus saberes e perspectivas desconsiderados pelos discursos oficiais. No caso desta pesquisa, consideramos o discurso sobre formação e aprendizagem docente dos profissionais da educação do norte do país que vivenciaram um processo de estudos acadêmicos de forma excepcional, experimentando de forma concomitante a capacitação em um curso de licenciatura e a atuação docente nas escolas de educação básica.

Para análise, mobilizamos as contribuições da Semiótica discursiva para analisarmos os dizeres desses sujeitos em processo de formação profissional. Nesse sentido, observando os processos de transformação dos sujeitos na relação com os objetos e com outros sujeitos, com mudanças de estados, selecionamos para análise a semântica do nível narrativo, que focaliza as modalizações tanto do ser quanto do fazer pelos valores modais *querer, dever, poder e saber* (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 315). Sendo a teoria Semiótica uma das teorias que visam analisar o processo de significação, concebe um percurso gerativo de sentido como método capaz de representar as abstrações operadas pelo sujeito no processo de produção do sentido (FIORIN, 2008; BARROS, 2005.).

O percurso gerativo de sentido é composto por três níveis de análise, cada um composto por uma sintaxe e semântica próprios. São compreendidos como níveis fundamental, narrativo, mobilizado neste trabalho, e discursivo, variando do mais simples e abstrato, como é o primeiro nível, ao mais complexo e concreto, como é o último nível. Em cada patamar do percurso gerativo são observados diferentes modos de produzir a significação, indo desde abstrações semânticas, no nível fundamental, processos de transformação do sujeito, no nível narrativo, até à enunciação do discurso e a observação de temas e figuras, no nível discursivo. Nas sintaxes de cada nível são observados os fatores que apontam para aquilo que é mais geral do discurso, enquanto nas semânticas são analisadas as especificidades de cada discurso. Por revelarem em seus discursos processos de mudanças e resistências na formação profissional, a semântica do nível discursiva

ajuda-nos a jogar luz sobre o que pode significar os dizerem desses docentes sobre os desafios enfrentados.

3. ENSINO DE INGLÊS PARA QUEM E POR QUÊ

A importância e os motivos de se ensinar inglês nas escolas brasileiras já foram e ainda são fruto de muitos debates relacionados a diferentes aspectos, sejam referentes a procedimentos metodológicos (MOITA-LOPES, 2008; LEFFA, 2007; ALMEIDA-FILHO, 2001) ou ainda a implicações de natureza ideológica (MAHER, 2007; RAJAGOPALAN, 2005; SANTOS; CAVALCANTI, 2008). Porém, neste trabalho buscamos contribuir para um campo ainda pouco aproveitada pelos diversos trabalhos da área, pois acreditamos que ainda há muito para ser explorado com relação à formação de docentes no país, sobretudo considerando especificidades de regiões do ponto de vista social e econômico situadas em zonas periféricas, mais precisamente aqui nos reportando ao Norte e Nordeste do país³. É nesse ponto que situamos o enfoque de nossa pesquisa, já que pretendemos privilegiar em nesta análise a formação de professores de língua inglesa através do programa Parfor, mais precisamente no âmbito de uma universidade situada no norte do país.

Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino de Língua Estrangeira Moderna na educação básica (BRASIL, 1998 e 1999), salienta-se a importância de o aluno conhecer uma língua estrangeira para que tenha acesso a outras culturas, aumente o seu conhecimento sobre o mundo e suas novas tecnologias e some conhecimentos que lhe possibilitem formação como cidadão no contexto de um mundo globalizado. Para tanto, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao salientarem ainda a necessidade de saberes que atendam a demandas do mercado de trabalho, designam uma série de competências linguísticas a serem desenvolvidas pelo aluno, mas problematizam ao final que o ensino de língua estrangeira deve compreender mais que os estudos centrados nas formas gramaticais, na memorização de regras e na centralidade da escrita, remetendo a uma perspectiva muitas vezes ainda assumida pela escolarização no país:

Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 2006, p. 29)

Além desses aspectos de relativos a conteúdos (o que ensinar), os objetivos (para que

³ Essa posição marginal frente aos centros econômicos do país, acentuada por problemas de concentração de renda e de terra, geram uma série de problemas sociais. Os indicadores educacionais (produzidos por avaliações como a do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) sinalizam para os reflexos na área da educação.

ensinar) ou ainda à metodologia (como ensinar), não podemos deixar de pensar todo o caráter ideológico que perpassa o ensino de língua inglesa no Brasil e traz algumas consequências que não podem ser ignoradas. O inglês, por razões históricas e sobretudo econômicas, tem sido privilegiado diante de outras línguas que poderiam ser ensinadas na escola, sendo essa eleição muitas vezes justificada por discursos que remetem a uma suposta superioridade da cultura anglo-saxã. São ainda questões complexas relativas ao plano do poder e do imaginário que incidem, por exemplo, na crença de que aprender uma língua-alvo implica falar como um falante nativo ideal, existindo uma “língua inglesa nativa/fluente” que o aluno deve ser levado a falar sob o risco de ter comprometida sua performance (RAJAGOPALAN, 2005).

Ao falar sobre a relação de poder da língua inglesa frente a línguas nativas de comunidades indígenas, por exemplo, Maher (2007) mostra como, além de ser estabelecida uma forte relação de poder, existem algumas crenças infundadas como a de acreditar que a língua nativa ou o conhecimento de outra língua atrapalhe a aquisição de outras, ou que se deve almejar um uso da língua-alvo idêntico ao que o aluno faz de sua língua materna. Desse modo, Maher aponta que “os sujeitos bilíngues usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros” (MAHER, 2007, p. 76), de modo que não se pode esperar que um bilíngue tenha igual performance comunicativa em duas línguas diferentes, a despeito das comunidades e eventos discursivos aos quais é exposto.

Apesar das orientações curriculares e das muitas produções acadêmicas na área, algumas crenças e mitos permanecem a respeito da formação do aluno e do professor em relação à língua estrangeira, mais de perto relacionadas à língua inglesa. A crença de que aprender a gramática é o suficiente para um aluno apropriar-se de uma língua, por exemplo, é ainda muito forte no imaginário de muitos professores, conforme discorre Vieira-Abrahão (2010), o que se repete também nas práticas tradicionais de ensino da própria língua materna (BRASIL, 1998). Outro ponto a merecer destaque na problemática do ensino é a resistência do aluno em relação ao aprendizado de língua estrangeira. Desde timidez em relação ao uso de uma nova língua até a certeza de que jamais aprenderão inglês, os alunos tendem frequentemente a resistir diante dos pedidos de participação dos professores. Não é raro o docente ouvir de estudantes frases que evidenciam a falta de perspectiva tanto com o aprendizado de língua inglesa (“isso é difícil demais”; “nunca vou aprender”; “não gosto de inglês”) quanto com a aplicabilidade desse aprendizado (“nunca vou sair do país”; “hoje em dia existe tradutor pra tudo”). Essa resistência quanto ao querer aprender outra língua possui múltiplas causas, mas, muito frequentemente, a perspectiva assumida pelo imaginário social se limita a culpabilizar o professor ou a escola como ineficientes, apontando esta ou aquele como reprodutores de um discurso de exclusão. Discutindo questões que devem ser consideradas

quanto a essa resistência, Leffa declara que a escola

Dá a ele (aluno) a ilusão de que é dono de seu dizer e de sua vontade quando afirma “Eu odeio inglês” ou “Eu não vou cair nessa neurose de ter que aprender uma língua estrangeira”. É exatamente isso que a escola quer, como reprodutora da sociedade: que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, em resumo, que saiba onde é seu lugar – e que fique lá. Transmite com muito sucesso a ideia de que é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão. (LEFFA, 2007, p. 8)

Esse discurso de incapacidade do aluno de aprender uma nova língua é algo que ainda não está ideologicamente claro para docentes e discentes. Assim, essa pretensa inconsciência nos remete à necessidade de pensar a formação do professor de língua estrangeira que, entre outras competências, deve ser capaz de convencer seu aluno não só a querer aprender, mas também precisa ser capaz de fazê-lo a partir de sua performance na sala de aula. Despreendendo-se da perspectiva subjetivista e idealista que pode simplificar o olhar sobre esse impasse, pode-se compreender que há razões históricas e sociais por trás das atitudes de resistência e que precisam ser consideradas pela escola, tendo em vista novas metodologias de ensino, materiais pedagógicos, recursos didáticos, novas políticas de ensino etc.

A respeito das competências necessárias ao professor de língua inglesa, Almeida Filho defende que são 5 as competências básicas necessárias a um bom professor:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimentos que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência linguístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a competência profissional (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes). (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20)

A formação do professor implica, assim, muito além do acúmulo de competências e domínio da língua, mas, além do que nos informa Almeida-Filho (2001), deve ultrapassar os limites estritamente escolares, compreendendo as mais variadas situações, perspectivas e contextos.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR

No dia 24 de abril de 2007, entra em vigor o plano de metas da educação brasileira na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Na meta XII do decreto nº. 6.094, o governo se compromete a "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação". Dois anos depois, em janeiro de 2009, é criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, que tem, entre outros, o objetivo de "apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior".

Com a meta de oferecer graduação para os professores que não possuem nível superior ou

que atuam fora da área para a qual são formados (2ª licenciatura), o Parfor visa formar professores da rede básica de ensino. Segundo o Plano Nacional de Educação, o objetivo do Parfor é "que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (BRASIL, 2010).

No contexto observado neste trabalho, há uma maioria de professores em formação em busca de uma 2ª graduação, sendo uma turma de 23 estudantes presentes, as quais são todas mulheres. Deste número, quase a totalidade possui curso de pedagogia por outras instituições, com exceção de uma aluna sem nível superior e uma formada em administração.

Apesar de os alunos do Parfor contarem com a similaridade do curso em relação à licenciatura regular ofertada pela universidade aqui focalizada, como as disciplinas, a carga horária, as exigências de trabalhos, o sistema de notas etc., há que se destacar algumas características particulares do programa relacionadas à condensação das aulas e às circunstâncias em que se dá essa formação. Como apontam Ramos e Silva (2011), os alunos do programa, para assistirem às aulas, devem comprometer suas férias (no mês de julho) e períodos de recesso (janeiro), e "nem sempre contam com apoio financeiro das secretarias de educação que lhes garantam alguma comodidade ou auxílio na cobertura dos gastos com transporte, alimentação e estada na cidade para a qual se deslocam em função das aulas presenciais". Durante aproximadamente 1 mês, ou até 6 semanas, os alunos cursam o equivalente a um período do curso, assistindo a aulas nos turnos matutino e vespertino de segunda a sábado, sendo quase sempre uma disciplina de 60h ministrada a cada semana. Como residem em cidades distantes, em alguns casos a algumas centenas de quilômetros da universidade onde são ministradas as aulas, muitos se veem obrigados a alugar casas ou a se instalarem na residência de amigos ou parentes na cidade sede da instituição onde estudam, alguns ainda tendo que trazer filhos e/ou cônjuges.

O nosso objeto de análise aqui serão as falas dos professores em formação do PARFOR durante a primeira semana de aula, o que corresponde a todo o módulo presencial de 1 disciplina, que no caso é a disciplina de Língua Inglesa I. Tais falas foram registradas por nós através de diários de campo, sendo devidamente garantida a proteção das identidades dos professores por nomes fictícios.

Ao tomarmos como objeto de pesquisa as falas dos professores, pretendemos ouvir e refletir sobre esse processo de formação pelo qual os sujeitos passam. Nos discursos hegemônicos sobre o ensino, muitas vezes os docentes são responsabilizados pelo sucesso/fracasso da educação, sofrendo um processo de deslegitimação enquanto produtores de saberes (NÓVOA, 1999; RAMOS e SILVA, 2011). Desse modo, reforçamos a necessidade ouvir voz a esses sujeitos professores, compreendendo, a partir de suas narrativas, processos sociais mais amplos que envolvem a

escolarização no país.

5. SER PROFESSOR DE INGLÊS SEM ESCOLHA

Ao acompanhar a turma de Língua Inglesa I durante 1 semana, pudemos perceber como recorrências no discurso dos licenciandos a frustração (não-saber-fazer e não-poder-fazer) e a tentativa de superação dos limites que lhes foram impostos pelos desafios do aprendizado da língua inglesa (querer-saber e poder-fazer). Nessa direção, ao analisarem as histórias de formação de licenciandos do Parfor matriculados nos cursos de Letras e História, Silva e Ramos (2012) foram constatando

a especificidade de suas trajetórias profissionais a que se aliavam narrativas de lutas e dificuldades que marcaram todo o seu processo de escolarização. A isso se somavam seus relatos quanto à atuação profissional no presente: muitos são professores que lecionam em escolas rurais, com dificuldade de acesso, todas situadas em pequenos municípios no norte do Tocantins, a maior parte na região conhecida como Bico do Papagaio. (SILVA; RAMOS, 2011, p. 123)

Os professores participantes desta pesquisa reiteraram ainda a impossibilidade de escolhas profissionais distintas da carreira docente, declarando que se encontravam matriculados na graduação de Letras-Inglês porque teriam sido conduzidos até ali pelas circunstâncias, por um *não-poder-não-ser*, tendo em vista que o ato de “escolha” se deu diante de apenas uma única opção que, no caso, tratava-se da Licenciatura em Letras-Inglês. Nela foram matriculados porque só havia essa possibilidade prevista na área de Letras para o *campus* mais próximo da instituição⁴. Sem a possibilidade de estudar a licenciatura em português, os professores fizeram a opção pela única alternativa de curso que lhes seria possível estudar, considerando a localização, matriculando-se motivados pela possibilidade de *não-poder-ser* professores de Letras (ainda que não de língua materna) na educação básica: “*Não queria fazer inglês, mas não tive escolha*” (Lucy). Como reafirmado anteriormente, as condições socioeconômicas são sobremaneira determinantes da escolha pela formação profissional. No caso de Lucy, uma professora que busca mais uma formação para adequar-se à sua área de atuação, o *dever-ser* professora de inglês é determinado pelas próprias condições pelas quais são selecionadas no curso, já que as secretarias de educação municipal precisam liberar os docentes, que passam por uma avaliação de currículo no programa⁵. Muitos

⁴ O outro *campus* com turmas de Letras pelo Parfor estava situado no *campus* de central, na capital, que abriu uma turma de Letras-Português. Porém, todos os alunos concordaram que a distância de suas cidades até a capital do estado impossibilitou tal opção. A distância ente a capital e a cidade do *campus* escolhidos é de 470 km. O *campus* do interior concentra no Parfor os professores oriundos de cidades do norte do estado, enquanto a capital está situada a região central.

⁵ Conforme esclarece o portal do Parfor no site da CAPES, “Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem: Ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire; Ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire; Ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado; Comprovar estar no

profissionais, assim como Lucy, temem não ter uma nova chance de cursar faculdade numa universidade pública, tendo acesso a formação semipresencial que, conforme relatos de muitos licenciandos do programa, trata-se da primeira oportunidade de estudar com professores presentes na sala de aula, pois muitos fizeram cursos a distância.

Nesse sentido, nas falas iniciais produzidas no diálogo com a professora formadora, quando foram solicitados a se apresentarem, evidenciou-se como um problema comum o fato de que inicialmente não haviam optado pela licenciatura em língua inglesa. Diante disso, até mesmo pelo *não-poder-não-ser* de outra forma, pela falta de opção, o discurso da impotência, do *não-saber-ser*, aparece recorrentemente na fala das professoras de diferentes maneiras: "*Não sabemos até quando o governo nos dará essa chance*" (Matilda). A referência ao governo ou ao poder público, que aparece como um destinador que oferta temporariamente (*Não sabemos até quando*) a qualificação e/ou a formação profissional inicial, diz respeito ao caráter temporário do programa Parfor, que tem como objetivo sanar a carência de profissionais qualificados para atuarem na educação básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O programa Parfor é frequentemente relatado como chance "única" e final na vida de tais professoras para o acesso a uma formação que julgam como de qualidade. Apesar da afirmação de não quererem estudar Letras-Inglês, reforçam constantemente o discurso de que não pretendem desistir e que vão aproveitar a chance que têm de conseguir um diploma de Licenciada pela Universidade Federal, o que é muito valorizado nas falas das professoras: "*Longe de mim dispensar. Não podemos perder essa chance!*" (Rita). Embora modalizadas pelo *dever-ser* licenciandas do curso ao qual têm a chance de estudar, conforme fica evidente no dizer de Rita, constantemente as estudantes revelam um pretenso *não-saber-ser* professoras e/ou estudantes de inglês, indicando a falta de confiança na sua própria capacidade de aprendizado. Fica evidente, portanto, a presença insistente de várias crenças antigas relacionadas ao ensino de LI na educação básica que evidenciam o preconceito linguístico muitas vezes experimentado até mesmo na aprendizagem escolar da língua materna, quando frequentemente é reiterado aos estudantes a ideia de que desconhecem a própria língua materna em razão do não conhecimento de classificação metalinguísticas e gramaticais que às vezes sequer são significadas pelo alunado. A memória desse discurso permanece e emerge quando as professoras se veem novamente no contexto em que figuram como estudantes de língua estrangeira, conforme revela Marta: "*Não sei nem Português direito, mas quero aprender inglês*" (Marta). A partir das considerações da sociolinguista Magda Soares (2011) sobre o distanciamento que própria escola produz entre os estudantes das classes menos privilegiadas falantes de variantes

diversas e o português padrão culto, é notável que permaneça no imaginário coletivo o discurso de que sequer a própria língua materna seja compreensível, num estado permanente de *não-saber* e *não-poder* aprender, além disso, uma língua estrangeira.

Dentro do tema do aprendizado do Inglês, surgiram várias opiniões a respeito do histórico de formação e de aprendizado de segunda língua por parte das licenciandas. Além de focalizarem a própria performance pedagógica, era também reconhecido um *não-poder-fazer* diante dos também fatores externos à competência docente como quantitativo de alunos e condições climáticas do ambiente de ensino, que muito impactam no processo de ensino-aprendizagem ("*Nós sabemos que é difícil ensinar inglês numa sala com 40 alunos, quente e barulhenta*" (Maria)), quando as professoras em formação refletiram sobre os elementos complexos que envolviam suas práticas. Porém, houve uma mudança de posicionamento considerável quando a prática de ensino de inglês dos professores com quem haviam estudado na sua então educação foi tematizada. A partir desse olhar para o fazer do outro, o professor foi frequentemente colocado como responsável pelo *não-saber* e *não-poder* ensinar, o que resultou no não aprendizado e até mesmo em traumas e criação de repulsa em relação à Língua Inglesa por causa das metodologias utilizadas pelos docentes ("*coisa de professor sem noção*" (Emma)). Considerando esse olhar tanto para a própria competência e performance docente quanto para as condições com que instaura suas práticas, focalizamos também o discurso sobre o professor de inglês nas falas das licenciandas participantes deste estudo.

Ao mesmo tempo em que criticam as práticas tradicionais pelas quais tiveram contato quando ainda estavam aprendendo inglês na escola básica, as professoras que têm alguma experiência com ensino de LI deixam claro que *não-sabem* fazer de outra forma, isto é, não conhecem outro tipo de prática docente que lhes sirvam de inspiração e inclusive acabam reproduzindo uma metodologia de ensino semelhante em sala de aula ("*Já trabalhei com o inglês, correndo atrás, usando o dicionário...*" (Antúria)). O que permeia o imaginário de muitos de nós, estudantes de escola pública, é que não raro tivemos professores de inglês sem formação na área, que assumiam a disciplina muitas vezes por determinação de outrem, em função do preenchimento de carga-horária. Nesses casos, os esforços eram inúmeros para encontrar atividades que auxiliassem o ensino da LI, bem como o uso de dicionário para a aquisição de vocabulário. Certamente, o uso desse recurso pedagógico não implica necessariamente num ensino deficitário ou insuficiente, mas a exclusiva dependência do dicionário para a realização de atividades de compreensão de textos pode revelar a ausência de metodologias de ensino de leitura em língua estrangeira.

Esse saber experiencial (TARDIF, 2012) reiterado pelas professoras matriculadas no Parfor pode ser compreendido por uma alegado *não-poder-fazer* e *não-saber-fazer*, num estado modal de

impotência diante do objeto de ensino, o que vem à baila da ausência de formação na área de LI. Nesse sentido, considerando esse saber advindo das experiências, vivências e memórias de ensino-aprendizado, a crença de que o melhor modo de se aprender uma segunda língua seja através da tradução se mostrou bastante enraizada no discurso das professoras. Mesmo com uma explicação por parte da professora formadora em relação ao assunto, quando explicitou sobre a necessidade de empreender metodologias de leitura que efetivamente mediassem a compreensão dos estudantes em uma língua estrangeira, ficou evidente que as licenciandas tinham uma concepção de linguagem enquanto algo plano, que não possui discurso, e que através de sua gramática, do conhecimento dos significados por meio do uso dos dicionários pode-se chegar a uma verdade da língua ou a uma tradução perfeita. Nesse sentido, as competências de ler, escrever, ouvir e escutar em LI seriam dadas pelo vasto repertório vocabular e pela compreensão das estruturas morfossintáticas da língua. Esse imaginário permeia até os dias de hoje algumas abordagens até mesmo de ensino de língua materna, em que se acredita ser suficiente para o estudante ser um bom leitor e escritor o domínio de um vasto vocabulário considerado culto e de estruturas sintáticas que quase sempre são observadas no âmbito da sentença. Como os estudos da linguística de texto defendem ao longo das últimas décadas, o texto não é uma soma de frases, sendo necessário, para a sua compreensão e ensino da sua escrita, que seja tomado como objeto de aprendizagem a unidade textual (MARCHURSKI, 2008). Outra fala está relacionada ao aprender a pronúncia como a competência mais importante a ser desenvolvida, em que estaria o verdadeiro saber falar inglês e a maior dificuldade das alunas ("*Meu problema é com a pronúncia*" (Isis)). No registro da fala de Isis, está marcado o *não-poder* falar outro idioma pelo *não-saber* pronunciar de acordo com alguma variante da língua que seria considerada ideal. Além disso, esse ter problemas com a pronúncia pode também estar relacionado a um repertório cultural que não favorece a compreensão do sistema fonético de outra língua como diferente da língua materna. Isis, nesse caso, já enuncia em seu discurso o reconhecimento dessa diferença, mas ainda não *sabe-dizer*.

Nesse cenário, a professora formadora acaba assumindo o papel de modelo de falante da língua a ser atingido. Desse modo, surge também em sala de aula uma imagem consensual do que seria o professor de Língua Inglesa ideal, que acaba apontando para a imagem da professora da universidade, indo desde admiração até falas que mostram um julgamento positivo: "*A sua pessoa nos inspira*" (Cláudia).

Em vários momentos, as professoras revelam em seu discurso o imaginário que fazem do docente como principal responsável pelo aprendizado do aluno. Comparações com outros professores que tiveram quando mais jovens eram frequentes, assim como falas que mostravam o perfil de profissional da educação que elegiam como o ideal, pelo *dever* e *querer-ser*, para se

aprender ("*se fosse uma professora quietinha, já teria ido embora pra casa*" (Gabriela)). A postura e metodologia adotadas pela formadora é enfatizada por Gabriela como fatores que contribuem para a sua permanência no curso, sendo relegado à docente o papel único de despertar na licencianda o desejo de continuar seu curso de Letras-Ingês. Nesse sentido, diversos autores, como Almeida-Filho (2001), por exemplo, já nos apontam há algum tempo a existência da figura de um professor com perfil eleito pelos alunos como ideal.

Com o decorrer das aulas, as professoras começaram a sentir o ritmo acelerado e passaram a considerar outros aspectos como influentes em seu aprendizado e, na metade final da semana de aula, passaram a definir o volume de conteúdos abordados como um desafio, já que a disciplina ministrada em um semestre na graduação regular era organizada em apenas uma semana de aulas, em dois turnos durante 6 dias da semana: "*Não é que é muito difícil, é que é muita informação*" (Mel). Há, então, um momento de certa incerteza entre as professoras, que passam a questionar com alguma frequência sobre o seu *poder-fazer* e *poder-ser* estudantes daquela licenciatura, tendo em vista as dificuldades enfrentadas ou previstas ("*Será que eu darei conta até o final?*" (Sonia)). São sinalizados avanços e otimismo em relação ao curso quando essa incerteza passa a ser alvo de brincadeiras pelas licenciandas, a partir do uso da LI, com a pergunta em inglês "*What am I doing here?*" (Paula).

No final da 1ª semana de aula, as alunas mostraram-se bastante satisfeitas com os resultados obtidos, revelando-se até mesmo surpresas com os resultados obtidos ("*Nunca imaginei que aprenderia tanto*" (Paula)). No momento final, as professoras matriculadas no Parfor se colocaram como principais responsáveis por qualquer insucesso ocorrido durante a disciplina e minimizaram os eventuais tropeços durante as provas finais ("*Impressionante como a gente erra besteira*" (Isis)).

Ainda que neste trabalho tenhamos privilegiado o primeiro contato com as professoras matriculadas no Parfor com a Língua Inglesa no contexto de formação profissional, quando emergem muitas dúvidas, incertezas e fragilidades das licenciandas frente aos desafios que surgem nesse momento inicial, nota-se que essas “sujeitas” passam por uma mudança de estado modal, indo de um *não-saber-fazer* a um *querer* e *poder-fazer* e aprender a língua da qual se empreenderão como docentes na educação básica. Mesmo diante dos desafios inerentes a uma formação semipresencial, quando seus estudantes são todos moradores de localidades distantes da cidade sede da universidade, as professoras ainda tomam para si a responsabilidade pelo aprendizado, muitas vezes enunciando discursos de gratidão à universidade e às políticas públicas que favoreceram àquela formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da observação e análise dos dados, pudemos perceber um perfil interessante de professores no programa do PARFOR: que relaciona os próprios processos de aprendizado e vivência enquanto alunos da escola básica e da universidade com a sua própria prática em sala de aula (atual e futura). Reconhecedoras dos diversos fatores que implicam e impactam nos sucessos e fracassos da educação, as professoras também reconhecem com sua a responsabilidade pelos processos de ensino aprendizado. Esse comportamento fica evidente até mesmo pela sua participação no curso, já que exige muitos sacrifícios por parte das docentes, como ficar distante do próprio lar, ter dispendiosa manutenção com moradia e alimentação, ficar sem férias durante o período de formação etc.

Como dito no início deste artigo, retomamos aqui de maneira enfática a necessidade de se promover maiores pesquisas relacionadas aos diferentes tipos de formação de professores, bem como os de grupo minoritários e regiões menos privilegiadas, de maneira a ouvir a posição e opinião desses atores tão importantes para o desenvolvimento educacional, teórico e social de nosso país. Pelos dados aqui coletados e analisados, observamos que o contato com a Língua Inglesa acontece de modo mais efetivo em termos de aprendizagem apenas na formação profissional. São ainda muito fortes as crenças em metodologias de ensino que são consideradas pouco eficazes para o ensino de uma língua estrangeira. Além disso, o imaginário sobre essa LI e sobre a própria língua materna figura como um fator que impacta negativamente no processo de aprendizado das professoras, já que se torna necessária a desconstrução de discursos preconceituosos e redutores sobre a língua adicional.

Como foi dito anteriormente, o Parfor está configurado de modo excepcional, pois conta com professores em exercício fora de sua área de formação, que estudam durante suas férias e recessos escolares. Nesse sentido, é imprescindível salientar que se tratam de licenciandas professoras, que estão preocupadas com a práxis, pois estão estudando ao mesmo tempo em que desdobram-se para tornar a LE compreensível para seu alunado. Nesse sentido, a relação com a formação se dá de forma reflexiva, sendo necessário tanto às professoras quanto às suas formadoras na universidade o esforço de tornar as disciplinas estudadas diretamente aplicáveis na prática docente, o que nem sempre acontece na graduação regular, por exemplo.

Certamente, outras pesquisas sobre professores em formação inicial e continuada são necessárias e relevantes. Atualmente, além do Parfor, contamos também com programas de Mestrado Profissionais para a educação, que também estão organizados de modo a favorecer a participação de docentes que são atuantes na sala de aula. Assim, quando são enunciados por exemplo um *não-saber* ou *não-poder-fazer* desses profissionais em relação aos seus objetos de ensino, fica clara também a angústia dos professores que buscam por uma formação que atendam às

suas demandas pedagógicas, pois aprendem a ser sendo docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1, n.1. 15-29, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 27 de agosto de 2012.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999, 364 p.
- CELANI, M. A. A.. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M.B.M.Fortkamp e L.M.B.Tomitch. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008, v., p. 17-32.
- CORRÊA, M. L. G. . O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, A.J.; COURTES, J. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. Contexto. Sao Paulo, 2011.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- MAHER, T. M (2007). “Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti. M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.)**Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67-94.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da . Inglês e globalização em um epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 24, p. 309-340, 2008
- NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999 .

- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. In: **História Oral**. Recife: Associação Brasileira de História Oral, v. 8, n. 1, Jan./Jun., 2005.
- RAMOS, D. V.; SILVA, L. H. O. A escrita de si em momentos de formação. In: **III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia**, 2011. Belém, Anais do III CIELLA, CRV, 2011, v. 1, p. 261-268.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil . Language politics and the linguist. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n.1, p. 83-96, 2005.
- SANTOS, M. E. P. ; CAVALCANTI, M. C. . Identidades híbridas, língua(gens) provisórias - alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, p. 429-446, 2008.
- SILVA, L. H. O. ; RAMOS, D. V. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre História Oral e Semiótica Discursiva. **Revista Entreletras** (online), Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro**. In: SILVA, K. A. (Org) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010.