

VOZES EM DIÁLOGO: REFLEXOS, REFRAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS EM DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Sônia Virgínia Martins Pereira *
Sálvia de Medeiros Souza **

Resumo: O presente estudo está atrelado às pesquisas voltadas à formação inicial de professores de língua estrangeira, bem como às pesquisas do campo da Análise Dialógica do Discurso. Este estudo é um recorte de uma pesquisa monográfica realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, tendo como objetivo geral analisar como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa. As coordenadas teóricas que sustentam as reflexões na análise têm origem nos estudos dialógicos, com destaque para as seguintes noções: enunciado concreto, heteroglossia, dialogismo, axiologia e discurso reportado. A pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista e se configura como uma análise documental aliada ao estudo de caso do Curso de Letras Português/ Inglês da UFRPE/UAG, que compreende a identificação, verificação e apreciação de documentos e a aplicação de instrumentos de coleta de dados para o alcance dos objetivos da pesquisa. Constatamos que o discurso oficial da Instituições de Ensino Superior (IES) poderia ser mais pontual quanto ao estudo de concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa e articular os âmbitos linguístico e pedagógico de conhecimento sobre a língua. Os professores universitários poderiam articular seu repertório de conhecimentos sobre a língua inglesa a seu ensino de modo a influenciar na construção do repertório de docência dos licenciandos e estes últimos precisam buscar autonomia em relação ao desenvolvimento de seu nível de proficiência na língua ou desenvolver habilidades comunicativas mais refinadas, além do aprofundamento pedagógico para suas práticas como professores de inglês.

Palavras-chave: Discursos; Concepções; Formação inicial; Professor de inglês.

VOICES IN DIALOGUE: REFLECTIONS, REFRACTIONS AND CROSSINGS IN DISCOURSES ON THE ENGLISH TEACHER FORMATION

Abstract: The present study is attached to researches about the initial formation of foreign language teachers, as well as researches in the field of Dialogical Discourse Analysis. This study is a summary of a monographic research carried out as a final paper of the Letras Português/Inglês Course, with the general objective of analyzing how the institutional and teaching discourses reflect theoretical and didactic-methodological conceptions refracting the discourse of the students in the process of formation of English-speaking teachers. The theoretical coordinates that support the reflections in the analysis have their origin in the dialogical studies, with emphasis on the following notions: concrete utterance, heteroglossia, dialogism, axiology and reported speech. The research is of a qualitative-interpretative nature and was configured as a documentary analysis allied to the case study of the Letras Português/Inglês Course of UFRPE / UAG, which includes the identification, verification and examination of documents and the application of to reach the research objectives. We found that the official discourse of the High Education Institution (HEI) could be more punctual in the study of theoretical-methodological and didactic-pedagogical conceptions for the teaching of English language and articulate the linguistic and pedagogical spheres of knowledge about the language. The university professors could articulate their repertoire of knowledge about the English language in their teaching in order to influence the construction of the teaching repertoire of the students and the latter must seek autonomy in relation to the development of their level of proficiency in the language or to develop more refined communicative skills, besides the pedagogical deepening for their practices as English teachers.

Keywords: Discourses; Conceptions; Initial formation; English teacher.

Introdução

No ensaio *O discurso no romance*, Bakhtin (1988) detalha noções teóricas que enriquecem a concepção de linguagem engendrada pelos estudos dialógicos: heterodiscurso, plurivocalidade, pluridiscursividade. Naquele texto, o teórico russo advoga que uma língua só se realiza pela enunciação, que envolve a matéria linguística e o contexto social no qual o enunciado se manifesta. Em decorrência, o discurso é um fenômeno social, nas suas mais diversas esferas de existência atraindo para a sua estrutura sintática e semântica, vozes e discursos outros, também, situados social e ideologicamente, mas que, ao se constituírem em discurso citado, mantêm, em alguma medida, sua forma e conteúdo. É o dialogismo bakhtiniano, revestido de significações mais complexas quando relacionado à literatura, em especial, na questão do discurso no romance.

É quando Bakhtin (1988) toma o romance, em seu conjunto, como um fenômeno pluriestilístico, pois nele há o encontro harmonioso de unidades estilísticas heterogêneas. Nesse ensaio, o pensador também se atém ao discurso na vida e da transmissão dele e em várias esferas ou campos – da religião, da retórica, da ética, das ciências matemáticas e humanas, entre outros. Acrescenta que a plurivocalidade também está presente no romance, por conter diversificadas vozes sociais – dialetos, maneirismos, jargões e outras ocorrências linguístico-discursivas que revelam faixas etárias, gerações, sexo, etc. – que permitem ao romance organização e desenvolvimento de seu tema. Portanto, são os diferentes discursos – do autor, do narrador, dos personagens e de outros –, que permitem o plurilinguismo no romance.

É por meio dessas noções teóricas que compreendemos que diferentes estratificações, a social, a ideológica, a intencional e a valorativa caracterizam todas as linguagens, seja a do romance, seja a da vida cotidiana. Essas estratificações estão fundadas nas relações dialógicas cruzadas nas vozes sociais e ideológicas representadas esteticamente e igualmente no tensionamento entre as forças centrípetas, de centralização e nas forças centrífugas, de descentralização, que operam sobre as ideologias e sobre as línguas. Em *O discurso no romance*, há o esclarecimento de que as vozes mantêm um elo comum, por serem pontos de vista específicos, possuindo formas e perspectivas específicas que podem estabelecer relações dialógicas umas com as outras. Há, assim, na obra, o desdobramento da

característica dialógica da linguagem, com a reafirmação de que o discurso tem sempre uma orientação com vistas ao alcance de um objeto constituído por discursos de outros; de um já-dito e de uma resposta prévia de seus interlocutores.

No anseio por refletir sobre os fios dialógicos tecidos nos discursos para e sobre a formação inicial de professores de língua inglesa, o presente estudo está atrelado à temática desenvolvida em pesquisas sobre a política científico-educacional dos cursos de Letras. Em especial, volta-se à análise de projetos pedagógicos de formação de professores de língua materna e língua estrangeira, bem como às pesquisas que se debruçam sobre as relações dialógicas estabelecidas entre os discursos institucionais e os discursos dos sujeitos (docentes e discentes) envolvidos, além da problemática criada em torno do ser professor de inglês, como língua estrangeira, que passa a ser difundida a partir desses discursos.

Diante disso, pretendemos, a partir da análise do discurso docente e das ementas do projeto pedagógico de um curso de Letras de uma universidade pública, compreender que concepções subsidiam a visão e escolhas epistemológicas dos professores e de que forma contribuem para a formação dos futuros professores de inglês, enquanto sujeitos responsivos, com apoio no cruzamento entre os discursos dos docentes e dos discentes, o que constitui o dialogismo presente nessas instâncias discursivas. Para tanto, a organização textual-discursiva deste artigo apresenta-se distribuída em quatro tópicos, além da introdução e das considerações finais: o primeiro tópico aborda o discurso oficial da formação docente e descreve os percursos da pesquisa, por meio de um estudo de caso; o segundo tópico apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, com destaque para noções-chave que embasam a análise do *corpus*; o terceiro tópico descreve níveis de proficiência, conhecimentos, competências e habilidades gerais para o ensino da língua inglesa no ensino superior e básico; e, o quarto tópico contempla a análise do *corpus*, constituído pelo discurso institucional, docente e discente.

1 O discurso oficial e legal sobre a formação do profissional em letras e o estudo de caso de um curso de letras

O órgão oficial responsável pelas orientações e diretrizes para os cursos de graduação é a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de

Educação (CNE), que emitiu o Parecer CNE/CES 492/2001¹, de 03 de abril de 2001, descrevendo os parâmetros básicos que deveriam ser seguidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o País para o funcionamento da maioria dos cursos relacionados às ciências humanas e Letras, visto que, até então, esses parâmetros não haviam sido estabelecidos.

A partir desse documento, as IES deveriam estruturar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação em consonância com as normas estabelecidas. Tanto o Curso de licenciatura plena em Letras (habilitação única) como o Curso com habilitação dupla (português/ língua estrangeira) devem ser estruturados a partir do Parecer, o que lhes imputa a responsabilidade de formar profissionais com o domínio teórico (linguístico e pedagógico) dos idiomas e de suas respectivas literaturas, no período de quatro (4) anos. O Parecer estabeleceu que o objetivo do curso de Letras é:

[...] formar 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).

No entanto, a dupla licenciatura, com o acréscimo de uma ou mais línguas estrangeiras modernas com suas respectivas literaturas, no curso de licenciatura em Letras, foi instituída cerca de quatro décadas antes, pelo Parecer nº 283, de 19 de outubro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) e reafirmada pelo Parecer nº463, de 04 de julho de 1984, do mesmo órgão. É, portanto, longa a trajetória dos cursos de licenciatura dupla em Letras e essa história não se fez sem problema.

Um problema enfrentado pela habilitação dupla (sendo a mais oferecida português/inglês), como aponta Paiva (1996), era o pouco espaço reservado à língua estrangeira. Em estudo mais recente, Pereira, Heinzle e Monteiro (2017) constatam que houve melhoria nos currículos, nessa modalidade de curso; no entanto, a licenciatura dupla ainda busca articulação efetiva entre teoria e prática no ensino de língua estrangeira, o que não estaria distante do mesmo problema enfrentado pela habilitação única.

Diante dessa problemática comum em cursos de licenciatura em Letras, esta pesquisa foi motivada pelo interesse em compreender como os professores, do ensino superior, das disciplinas de língua inglesa, dialogam com as diretrizes e os objetivos

preconizados pelas ementas do PPC, no tocante a concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para a sala de aula, e de que forma favorecem a construção das competências necessárias ao desempenho dos futuros profissionais, graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e suas respectivas literaturas, ofertado desde o primeiro semestre de 2009², na modalidade presencial, no turno noturno, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

Essa licenciatura é composta por quatro (4) eixos³ de estudo: 1) Fundamentos e aprofundamento em estudos linguísticos e textuais e práticas de ensino em língua portuguesa; 2) Fundamentos e aprofundamento em estudos linguísticos e textuais em língua inglesa; 3) Fundamentos e aprofundamento em estudos literários e 4) Fundamentos e aprofundamento em estudos da educação, humanísticos e tecnológicos; destina-se a graduar professores que estejam aptos para o ensino dos dois idiomas e suas literaturas para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental. O licenciado, nos oito (8) períodos do curso, deve compreender os fatos da língua e das linguagens e investigá-los por meio da análise de teorias, sua aplicação ao ensino e aprendizagem⁴.

Como foco investigativo, destacamos o eixo Fundamentos e aprofundamento em estudos linguísticos e textuais em língua inglesa configurado como objeto de estudo da pesquisa, cujo estudo foi desenvolvido a partir das ementas das disciplinas que antecedem os estágios supervisionados obrigatórios em língua inglesa: língua inglesa I, língua inglesa II, língua inglesa III, língua inglesa IV e língua inglesa V.

Propusemos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elucidar os seguintes questionamentos: como os discursos dos professores das disciplinas de língua inglesa refletem suas concepções e escolhas teórico-metodológicas no processo de formação de futuros professores? De que forma o discurso institucional representado pelas ementas é encarado nesses discursos? Como esses discursos perpassam o dizer dos discentes no processo de formação de professores de língua inglesa?

Os componentes do *corpus* da pesquisa que contribuíram para respondermos às questões mencionadas limitaram-se às ementas das disciplinas de língua inglesa, do eixo Fundamentos e aprofundamento em estudos linguísticos e textuais em língua inglesa, aos questionários aplicados a docentes responsáveis pelas disciplinas e à

aplicação de questionário aos discentes de todos os períodos do curso que cursaram e/ou cursavam as disciplinas do eixo em destaque.

O objetivo geral desse estudo de caso, baseado na teoria dialógica, buscou analisar como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa. Os objetivos específicos visaram: a) identificar as manifestações do discurso reportado das ementas, nos enunciados de docentes e discentes sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas para a formação do professor de inglês; b) verificar como o discurso institucional, materializado nas ementas das disciplinas, atravessa o discurso docente e qual avaliação do professor sobre esse discurso oficial; e c) relacionar elementos do discurso das ementas e dos professores que são efetivados nas disciplinas considerando o dizer dos professores em formação inicial.

A análise do *corpus* coletado foi realizada a partir dos estudos dialógicos que motivaram o nascimento da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Em relação à metodologia construída com base nessa vertente teórica, é preciso destacar que, de acordo com Brait, nas pesquisas que se apoiam no arcabouço teórico-metodológico da teoria dialógica “[...] não há categorias *a priori*, aplicáveis a textos e discursos [...]” (BRAIT, 2005, p.14). Logo, ainda que tenha sido importante o estudo anterior de algumas noções da ADD, não foram estabelecidas categorias prévias de análise, mas realizado um apanhado prévio das coordenadas teóricas que sustentariam as reflexões para chegarmos às noções fomentadoras da análise: enunciado concreto (BAKHTIN, 2015a; BRAIT; MELO, 2005), heteroglossia (ZANDWAIS, 2009; FARACO, 2009), dialogismo (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2015b; FIORIN, 2016), axiologia (VOLOCHÍNOV, 2013; FARACO, 2009) e discurso reportado (FARACO, 2009).

A análise foi realizada em três etapas: 1) descrição das ementas das disciplinas; 2) análise das relações dialógicas estabelecidas entre os discursos docente e discente; e 3) interpretação do *corpus* a partir de dispositivos analíticos da ADD. A escolha desse campo de estudos para a realização da pesquisa é resultado de uma investigação da compreensão ativa e responsiva do sujeito defendida pelo pensamento bakhtiniano que considera o indivíduo como responsável pelas suas escolhas diante das relações que são por ele estabelecidas em sociedade.

São numerosos os estudos que discutem e propõem métodos para o ensino de línguas, procedimentos para o trabalho do professor de língua inglesa como língua estrangeira em sala de aula no ensino básico entre os quais, podem servir como referência os de Souza e Rosa (2017), Nobrega e Silveira (2016) e Norte (2013). No entanto, pouco se tem visto sobre o olhar do professor diante do que dele é exigido pelo discurso institucional. Nesse sentido, é preciso dar vez e voz aos professores universitários, responsáveis pela formação de futuros profissionais que atuarão no ensino de língua estrangeira, assim como ouvir a voz dos discentes, em sua formação inicial.

Faz-se necessário ouvir os docentes e refletir com e por meio deles sobre suas concepções, suas práticas em sala de aula, as escolhas e métodos que são adaptados para cumprir os objetivos institucionais estabelecidos, seus procedimentos didático-pedagógicos e como esses têm sido relevantes para ensino da língua estrangeira. Diante desse panorama, é importante lançar um olhar sobre o que os docentes têm a dizer sobre o que está por trás do ensino de línguas na universidade, e como os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa são compreendidos por graduandos em sua formação inicial, tomando-se um estudo de caso de um curso de Letras específico, que pode vir a representar um contexto mais geral dos cursos de licenciatura em Letras.

2 A teoria dialógica e algumas noções teóricas

Neste tópico, apresentamos um quadro descritivo dos conceitos norteadores dos estudos dialógicos. É importante destacar que cada um deles é visto em sua função primordial na rede conceitual filosófico-discursiva de linguagem bakhtiniana, bem como na sua constituição, formando um todo indivisível que será utilizado como eixo norteador da análise. No entanto, a ênfase será dada ao conceito de dialogismo e a noções que lhes são pertinentes e constituem as coordenadas teóricas do pensamento dialógico.

A Análise dialógica do discurso, de acordo com Brait (2005), é o campo de estudos embasado pela visão interacionista da linguagem, que entende a língua com um processo que se realiza através da interação verbal social entre os falantes (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV⁵, 2014). Conforme Brait (2005), a ADD foi criada a partir

das ideias propostas pelo pensamento bakhtiniano⁶, considerando a materialidade de unidades reais de comunicação (textos/discursos/enunciados) e os gêneros nos quais se inserem, bem como o contexto de produção, circulação, recepção/ compreensão e resposta para se verificar quais relações dialógicas são estabelecidas com outros sujeitos e discursos já constituídos.

Para Brait e Melo (2005), a noção de enunciado/ enunciação norteia a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana e tem papel fundamental na concepção de linguagem como interação, considerando o caráter histórico, cultural e social de sujeitos e discursos. Os termos enunciado/enunciado concreto/enunciação são utilizados para designar o mesmo fenômeno: o discurso.

De acordo com Bakhtin (2015a), o enunciado é a unidade de comunicação discursiva, cujo traço constitutivo é o seu endereçamento a um ouvinte. É preciso destacar que esse conceito só tem sentido quando articulado com outros conceitos, termos, categorias, e/ou noções, como apontam Brait e Melo (2005). As autoras destacam que esse é um termo polissêmico e, por isso, não tem uma única definição, tendendo a variar a partir do momento em que o enunciado é adotado por uma teoria: em algumas, pode equivaler ao conceito de frase ou de sequências frasais; em um ponto de vista pragmático, se opõe à frase e é visto como unidade de comunicação/significação (BRAIT; MELO, 2005, p.63) dentro de um contexto.

Diante de diferentes formas de definição que o conceito de enunciado possa adquirir, a depender do viés teórico adotado, o pensamento bakhtiniano propõe a reflexão sobre essa unidade da comunicação em conjunto com outros conceitos, como: signo ideológico, interação, gêneros discursivos, dialogismo, entre outros, que constituem o processo enunciativo-discursivo. A primeira reflexão sobre enunciado exposta por Brait e Melo (2005) compreende três fatores presentes na obra *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica*: “[...] (a) O horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível [...]), (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e (c) sua avaliação comum dessa situação.” (BRAIT; MELO, 2005, p. 67).

Nessa reflexão, é enfatizada a ideia de que, de acordo com o pensamento dialógico, o enunciado é um processo, não é isolado, mas interativo e multissemiótico (conjugua linguagem verbal e não verbal) dentro de uma situação específica (nível micro), em um contexto histórico determinado (nível macro) e suas relações dialógicas

(aspectos que são antecidos a partir desse enunciado e o que a partir dele pode vir a ser projetado como resposta). As autoras ainda sustentam o seu ponto de vista, com o seguinte trecho:

[...] a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. (VOLOSHINOV. s.d, p.4 *apud* BRAIT; MELO, 2005, p. 67).

Seguindo a linha que as autoras mobilizaram, o conceito desenvolvido pelo pensamento bakhtiniano e, conseqüentemente, pela ADD, está efetivamente ligado à interação, ou seja, “[...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação.” (BRAIT; MELO, 2005, p. 67). É preciso destacar, ainda, que o conceito de enunciado, como produto, coloca a enunciação como um processo que permite o ato de enunciar, ou seja, os sujeitos são produtores e receptores de enunciados. Na interação, tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento enunciativo e ocupam nele posições interdependentes de expressão/ compreensão e resposta. Nessa interação verbal são estabelecidas as relações semânticas que configuram o dialogismo.

O dialogismo bakhtiniano considera que:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica de sua evolução. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 126).

O conceito de dialogismo representa as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, conforme Fiorin (2016). O autor apresenta, a partir do pensamento dialógico, três definições para esse conceito. A primeira assinala para a constituição dialógica do enunciado, ou seja, todo enunciado é uma resposta dada a enunciados anteriores, “[...] nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes.” (FIORIN, 2016, p. 27).

Fiorin (2016) destaca também a heterogeneidade do enunciado: “[...] um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição a qual ele se constrói.” (FIORIN, 2016, p. 27). Nesse ponto, é preciso salientar que a retomada de enunciados já constituídos não implica a concordância com tais enunciados; o sujeito tem abertura para a crítica a partir do momento em que toma o enunciado para si.

Na segunda definição, o autor caracteriza o dialogismo como “[...] uma forma composicional [...]” (FIORIN, 2016, p.37). Isso quer dizer que o sujeito, ao produzir um enunciado, incorpora vozes de outros sujeitos. A voz e o enunciado têm contato direto: uma voz produz vários enunciados e os enunciados recuperam várias vozes. Essas vozes podem estar marcadas explicitamente ou não, como explica Fiorin, ao retomar e sistematizar duas formas de inserir o discurso de outrem no enunciado:

- a) uma, em que o enunciado alheio é abertamente marcado e nitidamente separado do discurso citante [...];
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado. (FIORIN, 2016, p.37).

A terceira definição remonta ao processo de constituição do sujeito enquanto participante de diversas relações sociais. “[...] em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade.” (FIORIN, 2016, p. 60). O princípio basilar do agir dialógico do sujeito está no modo como ele atua em função das relações estabelecidas sócio-historicamente nos grupos sociais nos quais se insere e como se constrói a comunicação dentro desses grupos. Podemos dizer que sendo a linguagem constitutivamente dialógica assim também é o sujeito que se constitui na e pela linguagem através de sua relação com outros, da comunicação com esses outros, permitindo que crie suas respostas a partir de sua interpretação e exercite sua expressividade. Nas palavras de Bakhtin:

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta e ativa: familiariza o interpretável com *seu* horizonte concreto-expressivo e está indissolivelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela. A

interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra. (BAKHTIN, 2015b, p. 55).

O discurso, assim como o sujeito, se volta para a comunicação real e ativa. É dentro da consciência do indivíduo onde são pensadas a interpretação e a manifestação das mais diversas vozes de discursos que circulam na sociedade.

Esses enunciados se constituem por meio do caráter axiológico da linguagem que compreende tanto os índices sociais de valor como a ideologia, cuja definição foi dada por Volochínov (2013), nos seguintes termos: “[...] todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas sígnicas.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138).

Faraco (2009) explica que o pensamento bakhtiniano utiliza a palavra “ideologia” (no singular) para se referir ao universo espiritual do ser humano e seu patrimônio (cultural) imaterial. Esse universo “[...] engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais [...]” (FARACO, 2009, p. 46). E o plural da palavra designa as “[...] esferas de produção imaterial (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as **ideologias**).” (FARACO, 2009, p. 46-47).

A natureza social da enunciação tem vozes que emitem enunciados e que criam um mecanismo de refração, em que cada um dos indivíduos filtra, de acordo com sua posição axiológica (valorativa), o modo como devem se expressar diante das mais diversas relações em sociedade. A esse fenômeno dá-se o nome de heteroglossia⁷. Para Zandwais (2009),

[...] a noção de heteroglossia não privilegia a variação como efeito da subjetividade que emerge na ordem individual, mas, sobretudo, como expressão das diferentes relações de produção culturais, políticas, jurídicas, artísticas e que adquirem formas concretas de discursividade, legitimando-se como gêneros de interação social. (ZANDWAIS, 2009, p.104-105).

Assim, o conceito de heteroglossia está associado à criação dos enunciados que ocorre através da interação entre as vozes sociais e como os sujeitos emitem essas vozes dentro de seu discurso; conforme o que o pensamento bakhtiniano

apresenta como “[...] concepção axiologicamente estratificada da linguagem (a heteroglossia) e sua dialogização (a heteroglossia dialogizada).” (FARACO, 2009, p.70). Tal concepção considera que a linguagem é dialógica e as vozes sociais são dialogizadas.

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p. 51).

Essa dialogização das vozes sociais, também chamada de plurilinguismo dialogizado, é parte constituinte dos enunciados que são criados cotidianamente. Fragmentos de cada uma dessas vozes são interpretados em diferentes níveis de modo que, após um movimento de refração, o enunciado seja formado recuperando histórico-axiologicamente elementos que atravessarão o discurso.

O indivíduo está exposto a um repertório imenso de possibilidades enunciativas, e é a partir do estilo que ele consegue demonstrar suas escolhas, filtrando-as axiologicamente por meio do contato com ideologias diversas e o modo como essas são exploradas durante a interação com outros indivíduos do mesmo grupo social ou não, expressas através do enunciado.

Segundo Bakhtin, “[...] nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.” (BAKHTIN, 2015a, p. 289). Assim, a expressividade evidencia as posições valorativas diante dos discursos de qualquer falante independentemente da situação enunciativa.

A chave do pensamento dialógico é, evidentemente, a interação: entre sujeitos, entre enunciados, entre vozes e entre todos esses elementos que podem ser associados a outros conceitos e assim por diante. Dessa forma, a concepção de linguagem bakhtiniana permite um olhar para as relações estabelecidas em sociedade por meio de enunciados, de modo que seja possível entender como as vozes individuais refratam vozes sociais e suas ideologias e como todas elas podem interferir/contribuir ou não no processo comunicativo por meio da interação entre indivíduos, nos mais diversos espaços.

Com base nos conceitos discutidos, traçaremos a análise buscando identificar posições axiológicas manifestadas pelos indivíduos em seus enunciados sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didático-pedagógicas voltadas para a formação do professor de inglês. De modo a compreender como a dialogicidade marca o discurso institucional se materializando nas ementas das disciplinas e de que forma atravessa o discurso de docentes e discentes.

3 Notas sobre o ensino da língua inglesa na educação superior e na educação básica

Neste tópico, discutimos questões sobre os níveis de proficiência em língua estrangeira (LE), bem como sobre competências e habilidades apresentadas em ementas de disciplinas de língua inglesa do curso de Letras em estudo. Nessa discussão, apresentamos um quadro-síntese que descreve os eixos organizadores do ensino de inglês, na educação básica, como estabelecidos em referenciais curriculares nacionais para o ensino médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que os cursos de licenciatura formam professores para o exercício do magistério no ensino básico.

Um dos documentos de referência no que se refere aos objetivos que devem nortear o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – CEFR (2001)⁸. O documento descreve, de forma abrangente, o que os estudantes de línguas estrangeiras devem aprender para se comunicar de forma eficaz, assim como os conhecimentos e as habilidades/competências eles precisam desenvolver durante esse processo.

Além disso, o CEFR também considera o contexto cultural definido pelo idioma e estabelece três níveis de proficiência em uma escala global, do mais alto ao mais baixo (C: usuário proficiente (*Proficient User*); B: usuário independente (*Independent User*) e A: usuário básico (*Basic User*). Esses níveis se subdividem e formam seis categorias (UNIÃO EUROPEIA, 2018): C2 (domínio pleno), C1 (proficiência operativa eficaz), B2 (usuário independente), B1 (intermediário), A2 (básico) e A1 (iniciante), permitindo um acompanhamento dos professores acerca do progresso dos alunos,

que poderá ser medido em cada estágio de aprendizagem. Os níveis e suas respectivas habilidades descritas pelo CEFR serviram de base para a análise dos enunciados das ementas, a fim de verificarmos que competências devem ser desenvolvidas pelos futuros professores de língua inglesa durante o curso de Letras.

Destacamos que o CEFR é um documento que norteia a produção de testes de nivelamento que medem a proficiência do aprendiz de LE. No entanto, neste estudo o utilizamos como critério de análise para os níveis mencionados nas ementas das disciplinas de língua inglesa. Nesse caso, compreendemos os níveis como metas a serem alcançadas dentro das disciplinas, ao longo do semestre, além de considerarmos que auxiliam o professor na procura por ferramentas para manipulação do conteúdo, para que ele possa lançar mão de fundamentos teórico-metodológicos como eixos norteadores de suas práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa.

Diante dos níveis descritos nas ementas e as devidas competências e habilidades neles arrolados, qual deve ser o nível de proficiência de um/a professor/a de língua inglesa para a sua atuação na educação básica? De acordo com o Parecer CNE/CES no 83/ 2007, ao tratar do perfil dos egressos, tem-se o seguinte:

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2007, p. 2).

Os documentos têm finalidades diferentes e menos detalhadas que o CEFR em função de suas finalidades distintas. Ao contrário do CEFR ao se referir aos aprendizes de uma LE, o Parecer não discrimina quais competências e habilidades devem ser construídas ao longo da graduação ou mesmo quais as medidas para nivelar a proficiência dos futuros professores. No Parecer são enfatizadas competências e habilidades em “teoria e prática”, bem como da(s) língua(s) estudada(s) nas modalidades oral e escrita, como dito a seguir:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores,

pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: * **domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos [...] (BRASIL, 2007, p. 2).

As “múltiplas competências e habilidades” não são discriminadas e o Parecer ainda estabelece no mesmo patamar os cursos de Bacharelado e Licenciatura, mesmo que as duas modalidades de graduação apresentem propósitos e campos de trabalho distintos.

Numa tentativa de estabelecer relações entre níveis de proficiência, competências e habilidades em língua inglesa tanto do profissional graduado em cursos de licenciatura em Letras, quanto daqueles que serão ensinados por esses profissionais, os alunos da educação básica, a seguir, apresentamos um quadro-síntese dos referenciais curriculares nacionais que discriminam os elementos a serem trabalhados como dimensões do ensino do inglês, como mostra o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Eixos organizadores e competências em língua inglesa dos Referenciais Curriculares da Educação Básica

EIXOS	DOCUMENTOS		
	BNCC	OCEM	PCN
Writing	escrita/ conhecimentos linguísticos	prática escrita	produção escrita
Speaking	oralidade/ dimensão intercultural	comunicação oral	produção oral
Reading	Leitura	Leitura	compreensão escrita
Listening			compreensão oral

Fonte: BNCC, 2018; OCEM, 2006; PCN, 1998

De acordo com Oliveira (2015), estudiosos e professores interessados no ensino de línguas estrangeiras vêm descrevendo as habilidades linguísticas em dois grupos, cada um com duas habilidades (comumente chamadas de as quatro habilidades): “[...] as passivas, i.e., a compreensão oral (*listening*) e a leitura (*reading*), e as ativas, i.e., a fala (*speaking*) e a escrita (*writing*).” (OLIVEIRA, 2015, p. 46. Destaques nossos.). No entanto, essa é uma divisão que se tornou obsoleta e não se coaduna com a postura dialógica adotada nesta pesquisa, uma vez que nesta

perspectiva teórica a língua é interativa e a compreensão é um processo ativo, ou seja, na interação verbal a compreensão é ativo-dialógica.

As questões abordadas neste tópico serviram como suporte para o estabelecimento de relações entre as concepções dos documentos oficiais e a visão de licenciandos e professores sobre o curso de Letras: como os elementos referentes a níveis, conhecimentos, competências, habilidades perpassam o seu discurso no que diz respeito à sua vivência na instituição, no curso, com os professores e com as disciplinas, visto que o graduando é o principal alvo do processo de formação.

4 Entrecruzamento de vozes

Considerando que, para Bakhtin (2015a; 2015b), os três fatores que compõem o enunciado são o horizonte espacial comum dos sujeitos, conhecimento/compreensão comum da situação pelos mesmos sujeitos e sua avaliação comum dessa situação, os enunciados concretos de docentes e discentes e os do discurso institucional foram tomados como materialidade discursiva para o estabelecimento dos elos dialógicos entre os discursos, em suas aproximações e em seus distanciamentos em relação às representações e concepções que delineiam o perfil do professor de inglês.

O entrecruzamento dessas vozes considera os posicionamentos de estudantes e professores universitários, tendo em vista que os dois grupos têm o ensino e a aprendizagem de língua inglesa como ponto comum, além de ambos os segmentos terem diferentes formas de avaliar esses processos, de acordo com a posição que assumem.

Os professores são sujeitos do dialogismo e se constituem axiologicamente (de acordo com seus próprios índices sociais de valor e suas posições ideológicas) na e pela linguagem a partir do modo como se expressam no momento que estabelecem comunicação com os demais sujeitos em seu ambiente de trabalho, sejam eles os aprendizes, coordenadores, diretores, colegas de profissão e demais funcionários. Assim como os estudantes que se relacionam com os mesmos sujeitos em uma posição distinta.

Quando falamos em dialogismo, destacamos primeiramente a heterogeneidade, ou seja, ao se produzir um enunciado constroem-se duas posições:

uma que é retomada e outra que é construída a partir da primeira. Além disso, a estrutura composicional dialógica incorpora vozes de sujeitos que são subsumidas nos enunciados.

Esses sujeitos emitem enunciados que são refratados axiologicamente a partir das diferentes vozes sociais (heteroglossia/ plurilinguismo) e sua dialogicidade nas mais diversas manifestações. Alguns dos aspectos plurilinguísticos da formação inicial são os âmbitos linguístico, pedagógico e personalógico que devem ser desenvolvidos ao longo desse processo, como destaca Volpi (2001).

Na medida em que docentes e discentes se inserem no contexto universitário, paulatinamente são expostos aos âmbitos mencionados e tais âmbitos correspondem a um universo de possibilidades enunciativas. Esse universo não será completamente absorvido pelos sujeitos sem que haja um filtro, e este é o estilo de cada um com suas próprias escolhas que são encarregadas de refratar essas vozes. Uma vez em contato com as diferentes vozes e exercitando sua compreensão sobre elas, os sujeitos poderão evidenciar suas posições valorativas retomando diferentes discursos em qualquer situação de enunciação.

Uma das noções que auxilia na análise dos enunciados é o discurso reportado, as citações diretas e indiretas dos enunciados emitidos pelos sujeitos; através dele uma nova enunciação é criada: como uma enunciação sobre outra. No discurso reportado, a palavra do outro está em evidência, no entanto, se estabelece uma relação ativa entre esse discurso e o discurso que reporta.

A partir das bases conceituais dialógicas consideradas, procedemos à análise, descrevendo os dados e identificando as diferentes vozes sociais retomadas por docentes e discentes, com apoio na exposição de suas posições axiológicas manifestadas em seus enunciados sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didático-pedagógicas voltadas para a formação do professor de inglês na licenciatura dupla em Letras (português/inglês).

Nessa análise, optamos por mostrar as vozes de acordo com a ordem de aplicação de questionários respondidos por docentes e discentes, por meio de formulário do *Google forms*, sendo primeiramente manifestada a voz dos professores, em seguida, a voz dos licenciandos e, conseqüentemente, os pontos em que essas vozes se entrecruzam.

A pergunta “Na sua opinião, que conhecimentos devem ser “dominados” pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da licenciatura em Letras?” mostrou que docentes e discentes entram em consenso nos aspectos considerados axiologicamente como “mais importante”: “pedagogia e didática” e a “língua inglesa propriamente dita”.

Esses dois fatores são, sem dúvida, os aspectos mais citados ao longo do questionário nos enunciados dos discentes. Em consequência, consideramos os dois fatores como valoração comum entre docentes e discentes, no que tange aos critérios de análise dos objetivos do ensino de inglês na Universidade. Os discentes também consideram que um dos aspectos mais importantes é a “experiência prática em sala de aula”. Ao falarem sobre os objetivos, os docentes se direcionam para a língua como foco principal da formação, como vemos na tabela de contagem de palavras (substantivos⁹) abaixo, sintetizada pela ferramenta *WordCounter*¹⁰.

língua	4 (5%)
formação	2 (3%)
conhecimentos	2 (3%)
didático	1 (1%)
pedagógica	1 (1%)
ensino	1 (1%)

Em relação ao domínio da língua inglesa, os objetivos abaixo elencados mostram enunciados sobre a percepção dos professores de quais devem ser os objetivos de ensino voltados para o domínio da língua inglesa:

[...] Aprofundamento dos conhecimentos linguísticos do idioma; 3. Aprimoramento do domínio das quatro macro habilidades do inglês (<i>listening, speaking, reading, writing</i>) (Docente 1)
[...] desenvolver, em níveis "avançados", tanto a habilidade em língua inglesa (de modo geral, ou seja, em tudo que diz respeito à língua/linguagem e discurso) quanto à criticidade do indivíduo em formação docente. (Docente 2)
[...] construir uma perspectiva crítica sobre a própria língua inglesa e suas variantes na contemporaneidade, levando em consideração o seu papel nos diferentes contextos socioculturais (locais) e como se implica nas diferentes camadas sociais (Docente 3)

Em seu enunciado, os alunos ressaltam tanto a importância do domínio da língua inglesa em si, como também do ensino da língua, das dimensões que devem ser colocadas dentro da sala de aula pelos futuros professores. Diferentemente dos professores, ao mencionarem o termo “língua”, os discentes indicam a articulação que

deveria haver com o ensino. A palavra “ensino” tem maior índice valorativo entre os discentes do que com os docentes, assim como “sala”, “aula” e “aluno”. Essas últimas não tiveram destaque no discurso dos professores, visto que estes não se referiram a elementos voltados diretamente à escola, como vemos na tabela de contagem de palavras (substantivos¹¹) abaixo:

língua	32 (7%)
ensino	18 (4%)
sala	12 (3%)
aula	12 (3%)
aluno	11 (2%)
conhecimento	7 (2%)

Ao que parece, os discentes esperam articulação teórica e prática de conteúdos linguísticos e pedagógicos entre todas as etapas do processo de formação, como apresentado nas citações a seguir:

Discente 1: Permitir que o/a graduado/a em Letras tenha uma bagagem que o/a permita adentrar numa sala de aula e possa de acordo com as necessidades ¹² dela aplicar métodos, alternativas e técnicas, tornando a aprendizagem uma atividade emancipadora e prazerosa.
Discente 3: Proporcionar o conhecimento teórico/prático/metodológico necessário para uma boa atuação profissional na área.
Discente 16: Formar docentes preparados para atuar em sala de aula com coisas que realmente ajudem os discentes a se tornarem professores.

Os objetivos voltados ao âmbito pedagógico, na formação dos licenciandos, nos enunciados dos professores, são assim apresentados:

[...] Formação didático pedagógica do licenciando para o ensino do inglês como língua estrangeira [...] (Docente 1).
[...] preparar o egresso para lidar com as diferentes realidades às quais poderão enfrentar e assegurar conhecimentos teórico metodológicos para este fim (Docente 3).

No entanto, no horizonte enunciativo comum de professores e graduandos, que marca os enunciados concretos, os discentes se mostram descontentes quanto a essa articulação durante o processo formativo e dizem que os objetivos não coincidem com o ensino em sala de aula. Eles apontam certa carência na articulação entre a teoria vista na universidade com o que será realmente utilizado em sala de aula, na educação básica.

Discente 43: Acho que essa relação entre teoria e prática está muito distante. Acredito que, do mesmo modo que ensina-se muito bem as teorias, deveria ser ensinado de que forma essa teoria deve ser posta em prática na sala de aula.

Um dos professores alega que a ausência de elementos relacionados a concepções teóricas e metodológicas para o ensino de inglês, como língua estrangeira: “[...] pode estar relacionada ao fato de que existe uma disciplina em que tais elementos e concepções serão enfocados” (Docente 3).

O enunciado do/a discente 1 esclarece:

Nas disciplinas de Língua Inglesa que cursei não tive contato com questões que se voltassem para o ensino de língua propriamente dito. Isso só ocorreu minimamente nos estágios.

A ementa de Estágio em língua inglesa I pressupõe que nas disciplinas de língua Inglesa cursadas antes desta tenham sido estudadas “teorias didáticas e pedagógicas”, no entanto, isso não é descrito pelos discentes que apontaram para a não articulação entre teoria e prática:

Discente 1: Os conteúdos das disciplinas de língua inglesa se relacionam pouco (em forma de comentários) com a realidade de sala de aula. Acredito que seria de grande valia se o conteúdo das disciplinas tivesse uma articulação com o ensino.

Em relação às três disciplinas língua inglesa I, língua inglesa II e língua inglesa III, cujas ementas pressupõem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, o docente 1 descreve o seguinte processo:

[...] um ensino sistemático de língua inglesa em que o aluno possa atribuir sentido a todas as atividades didáticas propostas. É fundamental que a língua alvo (no caso o inglês) lhe seja apresentada de forma realista e autêntica, para que o aprendiz possa fazer uso efetivo dela em suas tentativas de se comunicar. Resumidamente, o inglês deve ser praticado, sem preocupações maiores com as regras impostas pela gramática normativa. Antes, a língua alvo deve ser ensinada, priorizando se a comunicação, a concretização dos propósitos comunicativos desejados em cada interação, isto é, com objetivo maior de facilitar e permitir que os interactantes possam entender e se fazer entender na língua inglesa, nos mais diversos contextos em que a comunicação se faz necessária.

Já o enunciado do docente 3 diz que:

É preciso pensar que @ alun@, em qualquer nível, precisa sair de sua "zona de conforto", do lugar onde se encontra seu nível de proficiência, bem como seu conhecimento de uso da língua nos diferentes contextos. Dessa forma, @ graduando precisa estar exposto aos diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos. Essa exposição poderá contribuir não

somente para o desenvolvimento das habilidades como também sensibilizar @s graduand@s para as diversas formas de uso da língua que vai para além de uma variação padrão.

Em relação à disciplina língua inglesa IV, com foco no estudo da fonética e da fonologia da língua inglesa, há um embate valorativo entre vozes, no qual o docente 1 diz que esse estudo não é mais uma prioridade:

[...] o futuro professor de inglês não necessitará detalhar para seus alunos determinadas questões mais técnicas (relativas aos aspectos fonético/fonológicos do idioma) para que estes alunos sejam capazes de fazer uso do inglês de forma satisfatória, em seus propósitos comunicativos. [...] o domínio de tais aspectos não é condição para que o professor de inglês seja capaz de viabilizar um bom ensino da língua alvo que, em última instância, objetive a comunicação, e não a precisão e a acuidade dos aspectos ligados à produção oral e recepção auditiva dos estímulos sonoros da língua.

Já o enunciado do docente 2 sobre essa questão apresenta maior valoração que o enunciado na voz do docente 1:

[...] que o aprendiz perceba, entenda e consiga melhor utilizar (produzir) diferentes sons linguísticos (e pontos de articulação), principalmente quando inexistentes na língua materna, ao se pensar em determinadas línguas estrangeiras.

Quanto à disciplina língua inglesa V, o enunciado reportado indica a dificuldade da articulação entre formas e usos da língua inglesa em seus processos de ensino:

Há uma dificuldade em tratar a gramática em uso quando se trabalha com sintaxe de língua inglesa, em especial pela sua formalidade. No entanto, outra dificuldade se interpõe perante essa: seria possível trazer os diferentes usos da língua e as diferentes construções sintáticas nos variados contextos, porém há uma limitação em virtude da proficiência d@s alun@s, o que faz com que a disciplina se concentre basicamente na produção do inglês padrão [...] (Docente 2).

Diante das diferentes valorações perpassadas nos enunciados, é perceptível que não há uma linearidade entre as disciplinas quanto às habilidades de comunicação enfocadas. Nos enunciados em resposta à questão 12, *Reading* é a habilidade mais desenvolvida (mencionada pelos três professores), seguida por *Speaking* (mencionada por dois professores). *Listening* e *Reading* foram mencionadas uma vez (em uma menção das quatro habilidades).

Os discentes, em sua maioria, revelam não ter clareza em relação ao perfil de professor a ser formado pela instituição, considerando principalmente a falta de articulação entre os conteúdos específicos da língua inglesa e a prática em sala de aula, o que recai sobre o âmbito pedagógico da formação

Os docentes atribuem essa carência à dificuldade de se trabalhar as questões pedagógicas do ensino de LE, em razão de que: “[...] há uma limitação em virtude da proficiência d@s alun@s” (Docente 3). Algo que é confirmado por outros discentes:

Discente 49: O ensino deve ser voltado para a preparação do profissional a ensinar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês. Infelizmente, o que realmente acontece é que a grande maioria entra no curso e não tem o domínio desta língua, o que acaba dificultando o trabalho dos professores.

Como consequência, os docentes podem investir na “[...] tentativa de adequação à realidade de desconhecimento de conhecimentos linguísticos básicos por parte de muitos alunos [...]” (Docente 2) criando-se assim “[...] uma tendência a se priorizar a necessidade da proficiência linguística em detrimento do aprimoramento dos conhecimentos teórico-metodológicos [...]” (Docente 1).

E uma das formas de solucionar essa problemática foi a sugestão de que o aluno deve desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, tanto em relação ao conhecimento linguístico, apontado na citação anterior, quanto ao âmbito pedagógico:

[...] sem língua (conhecimento dela e habilidade nela) parece não haver possibilidade de ser professor de língua. Assim, o aperfeiçoamento da competência comunicativa parece se dar [somente]¹³ através de prática não esporádica, com dia e hora marcados, mas constantemente e principalmente fora da sala de aula, na vida pessoal de cada um. Abordagens, métodos e técnicas de ensino aprendizagem de língua podem e devem ser uma constante em sala de aula, mas talvez pouco possam ajudar se o discente em formação não procurar por motivações intrínsecas para alcançar qualquer conhecimento que queira ou que seja exigido dele, principalmente quando, por ventura, este se vir obrigado a ensinar [...] (Docente 2).

No discurso dos discentes, o elemento mais valorado é “pedagogia e didática”. Eles criticam indiretamente as ementas por não apresentarem proposta de articulação entre teoria e prática, bem como entre as disciplinas. A crítica também em relação à falta de disciplinas de cunho específico para a atuação em aulas de língua inglesa que dialoguem com a realidade que encontrarão na sala de aula.

Pelo que foi discursivizado pelos alunos, é nas disciplinas de estágio que há uma preocupação no diálogo entre teoria e prática. No entanto, as ementas de estágio preveem um conhecimento prévio que não é desenvolvido na Universidade ao longo dos seis períodos que antecedem os Estágios Supervisionados Obrigatórios em Língua Inglesa.

Vimos, a partir das vozes dos professores, nos enunciados em resposta ao questionário, que apesar de os professores valorarem sua própria experiência como elemento “mais importante” para sua prática, percebemos que as ementas são instrumentos determinantes para o seu agir. Se a voz institucional, estabelecida na ementa, como já dito anteriormente, não dialoga com a realidade do futuro professor em sala de aula (o que implica questões linguísticas e pedagógicas sobre o ensino do inglês), o professor universitário poderá ter mais dificuldade para executar estratégias que viabilizem esse diálogo ao longo das disciplinas ou de levar em consideração a importância de refletir sobre essas questões em sala de aula.

Diante dos enunciados concretos expostos, constatamos que os conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógico aliados ao conhecimento da língua inglesa foram predominantes, segundo os professores, na questão 3, para que eles se tornassem docentes de língua inglesa no ensino superior, além de serem considerados os conhecimentos que devem ser construídos pelos licenciandos durante sua formação na graduação (questão 4).

No entanto, as ementas das disciplinas de língua inglesa que antecedem os estágios não apontam para a articulação entre teoria e prática e não há uma disciplina de didática específica para o ensino de língua inglesa ou LE. Aliás, é preciso destacar ainda as carências do curso em relação ao eixo de estudos sobre o ensino de língua estrangeira, uma vez que, no currículo, há, apenas, uma disciplina voltada para o diálogo entre teoria e prática, e de forma geral. Essas carências deixam lacunas na formação teórico-metodológica, uma vez que as práticas de ensino e aprendizagem do inglês são analisadas apenas no estágio supervisionado. Entretanto, é preciso considerar que nos estágios os discentes já precisariam ter conhecimentos teórico-metodológicos para atuar e refletir sobre a realidade vista em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem do inglês, como língua estrangeira.

Considerações finais

Neste estudo, analisamos como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para o ensino de língua inglesa na universidade, durante a graduação através das ementas das disciplinas de língua inglesa e de questionários destinados aos docentes que as ministram e

discentes que estão no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês.

Observamos que o discurso docente contempla os aspectos linguísticos e pedagógicos sobre a língua inglesa e seu ensino, que se refere aos conhecimentos que devem ser adquiridos durante a graduação, diferentemente do que é apontado nas ementas. No entanto, ao serem questionados sobre sua prática em sala de aula, os docentes demonstram que a construção de seu discurso é movida pela voz institucional representada pelas ementas, instruções determinantes do agir do professor, mesmo que eles ainda demonstrem a necessidade de se adaptar às limitações em relação aos níveis de proficiência dos discentes.

Entretanto, a maioria dos discentes alcançados, pela pesquisa, revela não ter clareza em relação ao perfil do professor a ser formado pela Instituição. Essa problemática é vista pelos docentes como uma tentativa de adaptação à realidade de limitações em relação aos níveis de proficiência dos próprios alunos. Para solucionar essa problemática, uma das “bandeiras” defendidas pelos professores é a autonomia dos discentes no processo de formação tanto no âmbito linguístico como no âmbito pedagógico.

Constatamos, desse modo, que há dissociação em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, ao longo da graduação, nas disciplinas de língua inglesa, principalmente no tocante à articulação com a realidade a ser encontrada pelos futuros professores, quanto de sua atuação como professores de inglês.

Em síntese geral, a pesquisa contribuiu para a compreensão da formação inicial de professores de inglês, a partir do que revelaram os discursos institucional, docente e discente, e aponta algumas reflexões e proposições em relação às dimensões:

1. Institucional, no entendimento de que o discurso oficial da IES poderia ser mais pontual quanto ao estudo de concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas para o ensino de língua estrangeira e, especificamente, de língua inglesa. Por essa via, a articulação entre os âmbitos linguístico e pedagógico de conhecimento sobre o sistema linguístico do inglês e dos fundamentos para o ensino desta língua para falantes não nativos, seria mais frutífero para a formação inicial do licenciado.

2. Docente, no sentido de os professores universitários articularem seu repertório de conhecimentos sobre a língua inglesa a seu ensino, para que os licenciandos possam começar a construir seu próprio repertório de docência do inglês, pela vivência com metodologias que relacionem saberes linguísticos a saberes didático-pedagógicos.

3. Discente, no entendimento, pelo próprio licenciando, de que sua formação na Universidade é, apenas, inicial, o que supõe a busca constante por suprir a carência de proficiência na língua inglesa ou por desenvolver habilidades comunicativas mais refinadas sobre a língua, caso já haja o domínio da fonética, da morfologia, da sintaxe e de outros aspectos linguísticos-discursivos do idioma. Por outro lado, os fundamentos do “ser professor de inglês” merecem ser igualmente desenvolvidos ao longo da formação inicial e posterior a ela, com o desenvolvimento de um repertório teórico-metodológico próprio que contribua para o seu agir docente.

Notas

* Sônia Virgínia Martins Pereira é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: sonia.mpereira@ufpe.br

** Salvia de Medeiros Souza é mestranda em Estudos da Linguagem (PROGEL/ Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE). Graduada em Letras Português/ Inglês pela UFRPE/ Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: salviamsouza@gmail.com

¹ O documento mais recente é a Resolução CNE/ CP nº 2/ 2015 que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1). Aqui nos atemos aos documentos que se referem aos cursos de licenciatura em Letras.

² No total, doze turmas concluíram o curso na instituição a contar do segundo semestre de 2012 até o primeiro de 2018.

³ Eixos elencados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, da Unidade Acadêmica de Garanhuns, da UFRPE, Resolução N° 236/2012.

⁴ Texto baseado no objetivo do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/ UAG. Disponível em: <<http://ww3.uag.ufpe.br/content/licenciatura-em-letas>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

⁵ A tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* utilizada neste trabalho é uma obra retraduzida de uma edição do russo para o francês. Há uma versão mais recente (traduzida direto do russo para o português, de Sheilla Grillo e Ekaterina V. Américo, que atribui a autoria da obra a Volóchinov (2017).

⁶ As expressões “pensamento bakhtiniano”, “pensamento dialógico”, “teoria dialógica” e “pensadores russos” são utilizadas em substituição à expressão “Círculo de Bakhtin” adotado

por autores como Beth Brait, no livro Bakhtin e o círculo (2009) e Carlos Alberto Faraco, no livro Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin (2009), isso porque, de acordo com Pereira (2017, p.51), “investigações mais recentes negam a existência de um Círculo, cujo mentor seria Bakhtin”. A autora cita o exemplo de Sériot (2010), cujo estudo salienta que não havia um círculo no qual o líder seria Bakhtin, mesmo que tenha sido construída essa imagem em torno do filósofo. Pereira (2017, p.51) completa dizendo que os pensadores se reuniam como “um grupo de intelectuais que comungavam das mesmas ideias”.

⁷ Na tradução de Paulo Bezerra de Teoria do romance I: a estilística, de Bakhtin (2015b), o termo hereroglossia ou plurilinguismo é tomado como heterodiscurso/ heterodiscursividade.

⁸ “The Common European Framework [...] describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners’ progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis”. (EUROPEAN UNION, 2001, p. 2).

⁹ Utilizamos o mecanismo de exclusão de palavras da ferramenta em preposições, conjunções, adjetivos e verbos, dando enfoque principal aos substantivos. A ferramenta mencionada acima (Word Count Tool) não dispunha dessa função.

¹⁰ Disponível em: <<https://wordcounter.net/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹¹ Utilizamos o mecanismo de exclusão de palavras da ferramenta em preposições, conjunções, adjetivos e verbos, dando enfoque principal aos substantivos. A ferramenta mencionada acima (Word Count Tool) não dispunha dessa função.

¹² Correção ortográfica aqui.

¹³ Esta palavra passou por uma correção ortográfica.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Gêneros do discurso. _____. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015a, p. 261-306.

_____. **Teoria do Romance I: A estilística**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015b.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp, Hucitec. 1988, p.71-210.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CP Nº2/2015**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. 27 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 83/2007**, de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CFE Nº 467/ 1984**, de 04 de julho de 1984. Consulta sobre necessidade de novo decreto do reconhecimento do Curso de Licenciatura em Letras ministrado pela Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010552.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-30.

BRAIT, Beth.; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

EUROPEAN UNION. **The Common European Framework of Reference for Languages**: learning, teaching, assessment – CEFR. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: < <https://rm.coe.int/1680459f97>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. Dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016, p.21-65.

NOBREGA, Daniela Gomes de Araújo.; SILVEIRA, Karine Soares Duarte (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campinha Grande, PB: Eduepb, 2016. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Reflexo%25CC%2583es-sobre-o-ensino-aprendizagem-de-li%25CC%2581nguas-estrangeiras.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NORTE, Mariangela Braga. (Coord.). **Desafios para a docência em língua inglesa: teoria e prática**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155335/1/unesp-nead-redefor2ed-e-book_tcc_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **A formação do professor de línguas estrangeiras**. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PEREIRA, Sônia Virginia Martins. **O objeto discurso no ensino de língua portuguesa: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável**. (357p.) Recife: UFPE, 2017.

PEREIRA, Ricardo Inocêncio.; HEINZLE, Marcia Regina Selva; MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. **Revista Línguas e Letras**, v. 18, n. 39, maio 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16392/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÉRIOT, P. Vološinov, la philosophie de l'enthymène et la double nature du signe. Préface a Marxisme et philosophie du langage. **Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage**. Nouvelle édition bilingue traduite du russe para Patrick Sériot et Inna Tylkowiiski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.

SOUZA, Salvia de Medeiros.; ROSA, Aliete Gomes Carneiro. **Ferramentas digitais para o ensino de língua inglesa: um diálogo entre música e tecnologia**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_M D1_SA20_ID1337_16032017212847.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In:_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 56-111.

UNIÃO EUROPEIA. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. In: British Council global. Trad. British Council global, 2018. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Que é a linguagem? In:_____. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

VOLÓCHINOV, Valentin.Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/ Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p.97-116.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.