

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti
Relma Lúcia Passos de Castro Mudo
Edna Maria Alencar de Sá

Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina
E- mail: zairacavalcanti@hotmail.com

Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina
E- mail: relmacastro@gmail.com

Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina
E-mail: edna.alencar@gmail.com

Resumo: O presente artigo é resultado de um estudo de natureza bibliográfica tendo por base autores como Almeida Filho (2015), Leffa (2011), Paiva (2010), Mazza (2011) dentre outros e tem por objetivo principal refletir acerca dos desafios propostos aos cursos de formação de professores de língua Inglesa frente a necessidade de contribuir para a aprendizagem efetiva do idioma em atendimento à demanda de seu uso na sociedade atual, entendendo que o sucesso na aquisição do inglês, por meio da escola, pressupõe a competência linguística do professor. Todavia, a literatura atual aponta que grande parte dos cursos de graduação em Letras no Brasil não consegue atingir plenamente os objetivos necessários para uma formação profissional sólida, ou seja, o domínio dos aspectos linguísticos, tanto na habilidade oral quanto na escrita. A visão ultrapassada de muitas espaços de formação acerca do conhecimento relevante para o ensino das línguas, o abismo existente entre teoria e prática nestes ambientes e a ausência de políticas educacionais de formação não contribuem para a superação de problemas acumulados nestas graduações. Ademais, os cursos com dupla habilitação, incluindo a Língua Materna não favorecem a formação do professor de Língua inglesa, revelando desatenção e despreocupação no que se refere ao preparo da competência comunicativa desse profissional. Assim, constata-se a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico dos cursos de formação e buscar alternativas que favoreçam o ensino de inglês, gerando espaços de formação continuada.

Palavras-chave: Língua inglesa, Formação de professor, Competência linguística.

Introdução

Não é exagero dizer que a contemporaneidade tem sido influenciada pela universalidade da difusão da Língua Inglesa (doravante LI). Mesmo não sendo a língua da maioria dos países, tornou-se a língua do poder em variados setores. É a língua sem fronteira, que está presente na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80 % dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões como informática, economia e publicidade, como destaca Paiva (2010). Trata-se da possibilidade de acesso ao mundo dos discursos para que o indivíduo compreenda e interaja por meio do seu uso. Afinal, a utilização do inglês é um dos

meios mais rápidos de inclusão e ascensão social e seu estudo tornou-se um fenômeno mundial, já que há uma crescente demanda para sua aquisição no mundo inteiro por ter se tornado a “língua franca”, ou seja, língua que um grupo multilíngue de pessoas intencionalmente adotou a fim de que seja possível a comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações. É a principal língua estrangeira (doravante LE) estudada em países do primeiro mundo e, segundo Paiva (2010), o interesse de vários países em promover o ensino do idioma é uma maneira de obter acesso à ciência, tecnologia, ao comércio e turismo internacional. Assim, a questão do ensino de inglês como LE tem sido foco de pesquisas já que traz em si implicações sociais e políticas.

Em vista disso, o domínio e a necessidade da aprendizagem da LI no âmbito nacional gera um desafio aos professores da língua, que, por vezes, mesmo conscientes da relevância dessa competência linguística na atualidade, não se consideram capacitados para fazerem parte desse processo de aquisição da língua como elemento motivador da aprendizagem de seu alunado, haja vista a sua falta de domínio de aspectos linguísticos, quer na habilidade oral ou na escrita. Isso, portanto, pode significar uma deficitária base pedagógica adquirida na formação desses profissionais.

Contudo, outros fatores também contribuem para o insucesso na aprendizagem do inglês. Apesar de ter sua importância legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), algumas ações governamentais e brechas nessa lei contribuem para o ensino de idiomas ainda ser visto com pouca relevância e desligado de projetos pedagógicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental de 1998, por exemplo, privilegiam o ensino da leitura em detrimento das outras habilidades e reproduz o preconceito contra as classes populares quando afirma que somente uma parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. O documento do Ministério da Educação (MEC) também reafirma a má condição de ensino no país para justificar o foco em apenas uma habilidade sem propor políticas de qualificação docente e, conseqüentemente, melhoria do ensino (PAIVA, 2010). Dessa forma, o direito à educação, garantido pela Constituição Federal no artigo 205 é negado, se considerarmos que o preparo para o exercício da cidadania e qualificação de trabalho perpassa a aprendizagem de LE.

Ademais, a desfavorável trajetória histórica do ensino de Línguas no Brasil também tem refletido nos espaços de formação de professores, visto que a universidade perpetua a desatenção ao ensino de LE a esses profissionais e reforça, muitas vezes, a ideia da falta de

condições de ensino para as línguas, sem buscar caminhos que transformem ou fortaleçam realidades.

Diante desta problemática, esse artigo apresenta considerações sobre a formação de professores de LI e tem por objetivo refletir acerca das fragilidades e desafios propostos aos cursos de formação de professores frente à necessidade de contribuir para a aprendizagem efetiva desse idioma por meio de um melhor preparo dos futuros docentes para atender à demanda de uso desta língua na sociedade atual.

Metodologia

Esse trabalho é um estudo de natureza bibliográfica a partir de trabalhos publicados no período de 2003 a 2015, trazendo obras de autores como Paiva (2010), Maia (2009), Mazza (2011), que apresentam o histórico e perfil dos cursos de Letras no Brasil, bem como Almeida Filho (2015), Leffa (2011), Walesko e Procailo que enfatizam a importância da criação de espaços de formação continuada para esses docentes.

Foi realizada também uma busca de artigos científicos, divulgados na base de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da SciELO (Scientific Electronic Library Online), considerando a amplitude no que se refere à abrangência dos periódicos. Conforme os descritores “Formação de Professores” e “Ensino de inglês no Brasil” foram, então, encontrados diversos artigos do período compreendido entre 2010 a 2014. Assim, foram identificados artigos sobre formação de professores, os quais também versavam acerca do ensino do idioma no país. Os mesmos apontaram para obras de relevância na temática, entre os quais estão os autores acima citados e consultados.

Resultados e Discussão

Em geral, os cursos de Formação de Professores apostam na formação teórico-metodológica como garantia de que ela será concretizada plenamente na realidade da sala de aula. Aspectos práticos são normalmente abordados de forma superficial. Em se tratando de formação de professores de LE, convém perceber que a sala de aula é um espaço peculiar em que a língua é, ao mesmo tempo, instrumento de trabalho e objeto. Por meio da língua, ensina-se a língua. Consequentemente, entram em cena alguns saberes a serem operacionalizados pelo professor, tais como saber a língua e saber ensiná-la (ALMEIDA FILHO, 2015).

Assim, apropriar-se desse conhecimento linguístico é condição *sine qua non* para apresentá-la como objeto de ensino. Os cursos de licenciatura, em especial, promoveriam uma melhor formação, se, além de conscientes dos reflexos negativos do histórico do ensino de inglês no país, atentassem para a especificidade dessa formação pelo caráter linguístico, ou seja, da necessidade do professor de inglês conhecer a ponto de usar com propriedade esta LE.

Todavia, os cursos de Licenciatura em Letras, de uma forma geral, não atentam para essa realidade e até contribuem para os insucessos no ensino de LE. Acerca dessa problemática, Walesko e Procailo (2011) apontam que grande parte desses cursos não consegue atingir plenamente os objetivos necessários para uma formação profissional sólida, ou seja, o domínio dos aspectos linguísticos, tanto na habilidade oral quanto na escrita, o que representa a ausência de uma base pedagógica e de conhecimentos em Linguística Aplicada consistentes. A boa formação desse profissional é, muitas vezes, resultado do empenho individual, uma vez que os cursos de licenciatura ensinam sobre a língua sem propor aprofundamento na área específica de aprendizagem de Língua estrangeira. Com isso, a falta de um bom nível de conhecimento na língua constitui um obstáculo no desempenho pedagógico do professor.

Acerca dessa problemática, Leffa (2011, p.21) menciona que “é óbvio que não basta saber a língua estrangeira para ser bom professor, mas nem mesmo a língua muitos deles sabem, principalmente fora dos grandes centros”. Assim sendo, diante do despreparo do professor que ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece, há uma questão histórica e complexa, necessitando de urgentes iniciativas no âmbito educacional, que beneficiem esse profissional no que tange à formação continuada.

Em vista disso, percebe-se que a área de pesquisa e estudo acerca do ensino e aprendizagem de línguas, hoje vista como subárea da Linguística Aplicada no âmbito das Letras, tem sido desconsiderada em muitos centros universitários. Almeida Filho (2015), professor, formador e pesquisador da área desde os anos 90, do século XX, sinaliza que a visão ultrapassada de muitas faculdades de formação acerca do conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino das línguas não contribui para a superação de problemas que os cursos de Letras acumularam nessa área.

Segundo Fiorin (2006), os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30, em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em

1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

Maia (2009), por sua vez, indica que, no que concerne especificamente à área de LI, os Cursos de Licenciaturas em Letras/inglês emergiram na década de 60, do século XX, com duas habilitações básicas, denominadas Letras neolatinas e Letras anglo-germânicas. Mais adiante, a Reforma Universitária, Lei n° 5.540, de 28/11/68 extinguiu esses cursos, transformando-os em cursos de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna. A então Faculdade de Filosofia optou pelas Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa, habilitações essas em oferta até a atualidade. Embora haja mudanças e inovações incorporadas, elaboradas, aprovadas e recomendadas pelo MEC, nas diretrizes gerais dos cursos de Letras, esse modelo de curso vem sendo seguido há aproximadamente cinco décadas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e, ainda, refletem a realidade dos atuais cursos de Letras no Brasil.

Parte da região do Vale do São Francisco, especificamente, o sertão de Pernambuco, área de atuação das pesquisadoras deste estudo, não fugindo ao cenário das demais realidades educacionais brasileiras, reflete as consequências do descompromisso histórico com o ensino de língua estrangeira. A Gerência Regional de Educação (GRE), situada na cidade de Petrolina, nos dá conta de que, de acordo com levantamento de junho de 2017, dos 205 professores de Língua Inglesa das escolas públicas estaduais locados nas cidades de Petrolina e cidades vizinhas, sob sua jurisdição (Cabrobó, Orocó, Santa Maria da Boa Vista, Lagoa Grande, Dormentes, Afrânio), apenas a minoria tem formação específica em Letras – Língua Inglesa. Para Paiva (2003), isso se constitui como um elemento desfavorecedor, já que, quase sempre, o programa curricular desses cursos está atrelado às licenciaturas em Língua Portuguesa, que, conseqüentemente, ocupam a maior parte das disciplinas do aluno e isso demonstra uma falta de preocupação e interesse dos programas em desenvolver a competência comunicativa do futuro professor de língua estrangeira. Referindo-se aos cursos de Letras no Brasil, Paiva (2003, p.78) enfatiza que:

Muitos desses cursos são ministrados em três anos e recebem alunos de escolas de ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. As aulas de literatura são dadas geralmente em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.

Diante desse contexto, a cidade de Petrolina e cidades vizinhas coadunam com essa realidade. Os cursos que formaram os professores de LE nestes últimos anos também não oferecem um ambiente adequado à prática do idioma e, quase sempre, o professor já licenciado confessa que não se sente apto para ensinar a língua que pouco conhece. De acordo com dados da GRE, a cidade de Petrolina conta hoje com 159 professores de LI para atender a demanda de 42 escolas, incluindo, nesse número, professores contratados, isto é, não efetivos.

Um estudo recente acerca do conhecimento linguístico de professores de inglês e seu reflexo na prática pedagógica, envolvendo dez professores de dez escolas da rede pública de Petrolina, é uma lamentável amostra dessa realidade, visto que os profissionais envolvidos, ao responderem a um questionário semiestruturado, que abordava a concepção do professor acerca da relevância do estudo de inglês e a relação do saber linguístico dos docentes com a aprendizagem dos alunos, revelaram estarem despreparados para o exercício dessa função. Conforme Cavalcanti et al (2017), embora a maioria deles considere a relevância da aprendizagem de LI no contexto atual e compreenda a importância de sua atuação no processo ensino aprendizagem, estes professores declararam não possuir a competência linguística necessária e, ainda, afirmaram não haver, como proposta de políticas públicas, oportunidades de ambientes de formação continuada que os favoreçam diante desse desafio.

Esse cenário reforça a ideia de Paiva (2003) de que o sistema educacional tem posto no mercado de trabalho professores de LI sem preparo, que passaram por uma escola que não lhes proporcionou proficiência na língua, insistiram numa formação que também não colaborou para essa aquisição, especialmente, por ser focada nas duas línguas, a materna e a estrangeira.

Diante de uma trajetória inexpressiva do ensino de Língua Inglesa no Brasil, como resultado de descasos expressos em leis educacionais e sistemas de ensino indiferentes à relevância da aquisição da Língua estrangeira, é perceptível que tal desatenção não favorece a aprendizagem do idioma, o qual não se consolida em letramento com o fim da prática social, apesar da sua necessidade no atual mundo globalizado. É possível constatar, do mesmo modo, que essa indiferença reflete-se, legitima-se e perpetua-se também nos cursos de formação de professores de LI espalhados pelo país.

Embora o professor de LI tenha galgado notoriedade e mais espaço junto à sociedade em que atua, acompanhando, assim, o movimento de valorização por que passa a língua que ensina, a literatura aponta que a caminhada histórica dessa profissionalização contribuiu para

a desatenção e despreocupação no que se refere ao preparo desse profissional. À trajetória de nossos cursos, responsáveis pela formação dos professores, incorporavam-se algumas premissas contraditórias, que impregnavam as licenciaturas. A dicotomia bacharelado e licenciatura, a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores são alguns dilemas trazidos por Pereira (2000). Apesar de modificações advindas de propostas estabelecidas pelas novas diretrizes para formação de professores (LDB nº 9.396/96), estabelecendo a necessidade de os cursos construírem suas próprias identidades e superarem as clássicas dicotomias teoria e prática, licenciatura e bacharelado, inspirados na abordagem de competências, é possível ainda perceber a insistente tendência a divisões no bojo dos ambientes acadêmicos.

No que concerne aos cursos de Letras, apesar de inovações elaboradas, aprovadas e recomendadas pelo MEC, mediante a definição das diretrizes gerais, o modelo de curso pautado em duas habilitações: Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira Moderna prevalece no contexto nacional. Esse perfil vem sendo seguido há, aproximadamente, cinco décadas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e, ainda, refletem a realidade da maioria dos atuais cursos de Letras do país.

Todavia, esse modelo tem sido alvo de ataques de estudiosos que observam o prejuízo que recai sobre o ensino de LE provocado pela proposta em formar tanto o professor de Língua Materna, como o de LE num mesmo curso, quando, para muitos estudiosos, as ideias são excludentes. Comumente, no bojo desses cursos, destacam-se disciplinas relacionadas ao conhecimento da Língua Portuguesa e suas literaturas e por serem vastas as ramificações que delas advêm, o período destinado ao curso não é suficiente para contemplar todas as nuances do ensino do português e, ainda, prover um tempo de qualidade ao ensino de LI. Paiva (2010), por exemplo, assegura que a maior falha dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa é que o programa está atrelado, na maioria das vezes, às licenciaturas em Língua Portuguesa e que essas ocupam a maior parte da grade curricular do aluno, revelando uma falta de preocupação dos programas em desenvolver a competência comunicativa do professor para outros idiomas e para sua futura profissão. Os espaços reservados em projetos e ações pedagógicas, bem como os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do professor de inglês, atesta a autora.

Assim, entendemos, também, que a precária formação tem levado alguns a fugirem do ensino de LI porque não acreditam em seu potencial e atribuem essa deficiência à sua

formação. Compreendemos ainda que, como o ensino de inglês é precário nas escolas no país, os alunos chegam à universidade sem conhecimento do idioma, cabendo também a professores universitários considerar essa realidade, o que não deve isentar a busca dos professores em formação pelo aperfeiçoamento, cursos e estudo individual.

O descaso com o ensino de inglês é tão notório que professores licenciados apenas em Língua Portuguesa assumem turmas de LI, mas o contrário não pode acontecer, o que nos reporta à última seleção ocorrida na região do Vale do São Francisco, mais especificamente, na cidade de Petrolina, na qual para a vaga oferecida ao professor de inglês o candidato poderia ter a formação em Língua Portuguesa, sem habilitação na língua estrangeira. Uma outra discrepância no mesmo concurso refere-se à prova para pleitear a referida vaga de professor de inglês, a qual não dispunha de uma única questão de LI. Todas as perguntas tinham como foco o ensino ou a gramática de Língua Portuguesa.

Soma-se a isso, a existência de profissionais não habilitados em cursos de licenciatura em Letras assumindo a disciplina de LI para complemento de sua carga horária, o que torna a situação caótica. Todavia, esse cenário não é privilégio de um contexto específico, haja vista os incontáveis municípios que direcionam a disciplina de LI para serem ministradas por professores de matemática, ciências, história entre outras, realidade consoante com a indiferença histórica de governantes abordada por Paiva (2010) quando se refere às incontáveis reduções de carga horária destinadas ao ensino de LE ao longo dos anos, bem como quando contesta a ausência perpetuada de políticas públicas que possam favorecer o ensino aprendizagem desse idioma.

No entanto, a formação descomprometida oferecida pelas universidades também tem corroborado com este cenário na medida em que não apresenta à sociedade um professor com o nível mínimo de proficiência na LE em foco, confirmando a irrelevância atribuída ao seu ensino. Se aos próprios professores de inglês habilitados não lhes é conferida a proficiência necessária para o ensino da língua, se é possível ministrar a disciplina sem a mínima competência linguística oral, aspecto que, indiscutivelmente, o diferenciaria, o que impediria a um outro licenciado exercer o seu papel?

Embora na visão contemporânea da função docente o professor deva ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio e sua responsabilidade não se limite à transmissão de informações, à sua função atrelam-se certas incumbências, inclusive a

responsabilidade de transmissão do conhecimento, aptidão apenas possível quando o indivíduo é conhecedor do seu objeto de ensino. Nesse entendimento, a docência constitui um dos âmbitos mais complexos do trabalho humano e para realizá-la com êxito, é mister que o professor possua, dentre outras aptidões, profundo conhecimento não só da disciplina que leciona como também da teoria do conhecimento e das ciências pedagógicas (VOLPI, 2001).

Nessa perspectiva, Mazza (2011) enfatiza que, ainda, se observam nos cursos de Letras, principalmente no que tange à formação do professor de Inglês, uma formação linear, calcada em um aprendizado técnico, uma clara dicotomia entre a prática e a teoria e um ensino em que o conhecimento é desmembrado em partes compartilhadas e muito distante da prática real de sala de aula. A autora acrescenta que essa formação, cuja teoria não é relacionada à prática, provoca nos estudantes dos cursos de Letras uma tendência a buscar, nas aulas, receitas para a transmissão de informações e para a disciplina em sala de aula, apoiando-se em seus professores, que são vistos como modelos para a sua futura ação.

As universidades de formação de professores, assim, parecem ignorar essa realidade que evoca seu complexo papel e confirma a responsabilidade que sobre ela recai. Claramente, reconhece-se, nesses ambientes de formação, a desconsideração e trágica ausência de conhecimentos consistentes da Linguística Aplicada tal como advertem Walesko e Procailo (2011) e motiva Almeida Filho (2015) a declarar que, para superar as dificuldades acumuladas nos cursos de Letras advindas da visão inadequada do ensino de línguas, é precípua e urgente a formação de novas gerações de pesquisadores e especialistas que sejam parceiros no esforço de produzir conhecimentos pertinentes de natureza aplicada para o desenvolvimento e a expansão do ensino de línguas.

Dessa forma, observa-se a crença de que não se aprende inglês nas escolas, pois seus professores não têm domínio da língua, ideia reforçada por Paiva (2010) quando assegura que a formação dos professores de língua estrangeira no país não tem recebido a atenção necessária e acrescenta que a própria Comissão de Especialistas de Ensino de Letras junto à Secretaria de Educação Superior (SESu), sendo a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, confirma o fato. Segundo a pesquisadora, predominam, no Brasil, cursos de Letras com dupla habilitação em Inglês e Português com crescente ascensão de Português e Espanhol. Aliado a isso, a maioria desses cursos recebem alunos de escolas do ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. Os projetos pedagógicos que passam pela SESu, seja para autorização ou

reconhecimento, devotam ao ensino de inglês ou espanhol apenas cerca de 360 horas, ou no máximo 480 horas de ensino da língua estrangeira com o acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana.

Diante desse cenário, concluímos que o montante de disciplinas destinado à formação de professor de língua estrangeira é insuficiente ou praticamente inexistente, resultando numa situação caótica, quando, especialmente, as poucas horas destinadas ao ensino do idioma são negligenciadas à medida que professores formadores repetem e reforçam em suas práticas metodologias inadequadas ao ensino, que não favorecem o aspecto prático da língua, ou seja, não privilegiam a proficiência dos futuros professores de LE, provocando o paradoxo de se ter nos ambientes escolares indivíduos que ensinam uma língua sem ter o mínimo conhecimento para manter a comunicação por meio dela.

Conclusão

Esse estudo teve por objetivo refletir acerca das fragilidades e desafios propostos aos cursos de formação de professores de LI, considerando a relevância e urgência em atender a demanda de letramento do idioma na sociedade hodierna. A aprendizagem significativa do inglês não se concretiza nas escolas e é possível perceber que, dentre outros fatores, a formação desses profissionais acontece de forma deficitária, contribuindo para a perpetuação dos resultados insatisfatórios. Estudiosos contemporâneos acerca da formação são unânimes em afirmar a necessidade de dirigir o olhar aos cursos de formação e envidar esforços em busca de mudanças.

Em vista disso, é possível reconhecer a grandeza do desafio posto aos cursos de formação de professores de LE quando entendemos que há, no entanto, um preço a ser pago por essa prerrogativa, um investimento para formá-los dentro de um perfil satisfatório. É mister atuar significativamente nos espaços de formação, bem como abrir um caminho de formação continuada que favoreça aos profissionais, que já licenciados, atuam nos espaços escolares e que carregam em si a responsabilidade de contribuir para a efetivação do letramento em LI de seus alunos e minimizar as dificuldades vivenciadas por eles, dando-lhes a oportunidade de modificar seus espaços de atuação.

Portanto, visto que a aprendizagem de LI pressupõe, dentre outros fatores, uma significativa prática pedagógica e esta, por sua vez, perpassa, dialogicamente, a formação inicial de profissionais da área, é imprescindível que reflitamos acerca do fazer pedagógico da universidade a fim de ressignificar os currículos de curso de formação de professores de

línguas, buscando alternativas que otimizem o ensino de LE e favoreçam a aquisição do inglês, tão requisitado nos dias atuais.

Esperamos que o estudo possa contribuir de forma efetiva na reflexão da temática e continuidade de novas discussões e pesquisas na área de linguística aplicada.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Tendências na Formação Continuada do professor de língua e estrangeira**. In: APLIEMGE - ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais, 1997. p. 29-41.

_____. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998.

CAVALCANTI, Z.D. M. et al. **O Conhecimento Linguístico e seus Reflexos na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Inglesa de dez Escolas Públicas**. Petrolina, 2017.

FIORIN, José Luiz. **A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária**. Revista Línguas e Letras. v.7, n.12, 2006. p.11-25.

LEFFA, Wilson J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, Cândido D. Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional**. Contexturas, n.4. São Paulo: Apliesp, 1999. p.13-24.

MAIA, Sidclay F. **A Formação do Professor de Inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior**, 2009. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MAZZA, Fernanda T. **A Formação e a Identidade do Professor de Língua Inglesa**. v.16, ano 35, n. 2, 2011. p. 185-198. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/14830/8389>>. Acesso em 30 jun. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O.(Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **A LDB e a Legislação vigente sobre o Ensino e a Formação de professor de Língua Inglesa.** In: STEVENS, Cristina M. T. (Org.). Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PEREIRA, Julio. E. D. **Formação de professores:** Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramentos:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29. fev./abr. 2004. p. 96-100. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

VOLPI, Marina T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente.** In: LEFFA, Vilson J. O Professor de Línguas: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

WALESKO, Angela; PROCAILO, Leonilda. **Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa.** In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina Célia. (org.). Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes, 2011.