

Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)?

José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília

Hélvio Frank de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Neste texto¹, após resenha teórico-prática e histórica de posições epistêmicas que têm marcado o campo da Linguística Aplicada (LA) em relação às áreas contíguas da Literatura e da Linguística, refletimos sobre a relevância de legitimar a área de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) junto às agências de fomento à pesquisa, de modo a poder constituí-la como área acadêmica/científica relativa aos processos de ensino, de aprendizagem e da formação dos agentes para lidar exclusivamente com o ensino de línguas. Para tanto, iniciamos com uma radiografia da chamada área de Letras, seus problemas e promessas, sublinhando sua indefinição identitária como área científico-acadêmica. Depois, traçamos e interpretamos a trajetória de construção da LA no país, mostrando como ela nos ajudou e, ao mesmo tempo, nos confundiu na construção da profissionalidade e do caráter científico da área de AELin. Por fim, apontamos decorrências para a renovação da área de

¹ Este texto congrega reflexões acerca da epistemologia da área da Linguagem e de políticas de ensino de línguas exercitadas no tratamento de vários de seus ângulos em conferências plenárias ministradas pelo primeiro autor em eventos científicos de universidades nacionais (UFRR, USP, UNESP, UEFS, UNIOESTE e UEG) e na Universidade de Lisboa, em Portugal.

formação profissional na área de AELin na forma de pontos para uma pauta imediata.

Palavras-chave: Linguística Aplicada e ensino de línguas; atualização epistemológica; epistemologia de área; nomenclatura científica na área da linguagem.

Title: Which area supports language teachers' training in Letters (Language) Teachers Training

Abstract: In this paper, after theoretical, practical and historical review of epistemological positions that have marked the field of Applied Linguistics in relation to the areas of Literature and Linguistics, we reflect on the relevance of recognizing as legitimate the discipline of Language Acquisition/Learning and Teaching (LALT) as conceived by the funding agencies for research in order to constitute it as an academic/scientific field on the processes of teaching, learning and training of subjects to deal professionally with language teaching. For this, we present an X-ray of the area named Letters (Letras), its problems and promises, discussing its blurring identity as a scientific or academic area. Then we draw and interpret the history of construction of Applied Linguistics in Brazil, describing how it helped and, at the same time, confused us in the construction of professionalism and scientific character of AELin. Finally, we point out aspects for the renewal of vocational training in the AELin area in the form of topics for an immediate agenda.

Keywords: Applied Linguistics and language teaching; epistemological updating; epistemology of area; scientific taxonomy in the area of language.

Introdução

Os estudos aplicados (incluindo os de aplicação) na área do Ensino de Línguas abrangendo a formação docente no âmbito da Linguagem têm sido tradicionalmente realizados no Brasil em cursos universitários chamados de Letras. Essa denominação Letras invariavelmente quer dizer literatura(s), mas, a partir de 1963, os estudos de Linguística se agregaram a essa base literária matriz como parte importante da grande área da Linguagem. Não

há dúvida de que Letras queira dizer, primordialmente, literatura, pois as agências financiadoras da pesquisa nacional se referem à grande área da Linguagem como área de Letras e Linguística (somando ou se justapondo historicamente às duas vertentes) e dividem o território que seria por direito reservado à Linguagem entre os praticantes de literatura e teoria literária por um lado e aos que se dedicam à descrição sistêmica das línguas e do seu funcionamento (a Linguística, portanto) por outro lado. Entretanto, os cursos de Letras, normatizados somente a partir da legislação da Reforma Francisco de Campos no início do regime Vargas, em 1931, têm uma história quase tão antiga quanto a do Brasil².

Os primeiros colégios jesuítas do início da colonização no século 16 já previam estudos de Letras, compreendendo à época o conhecimento de Latim por parte dos grandes escritores clássicos greco-latinos e sua obra imortalizada, além de generoso aporte de tempo para o estudo da gramática latina para a tradução de obras clássicas. Estudar a ficção de grandes autores literários e o funcionamento sistêmico das línguas foi exatamente o que se consagrou como área de Letras nesse período. Há eventuais e poucas disciplinas ou atividades num terceiro componente, o da formação, no seu justo âmbito aplicado. Pretendemos argumentar aqui que essa concepção e constituição da área de Letras não atende bem hoje aos anseios do público potencial para esses cursos universitários e nem aos de muitos dos praticantes abrigados na área de Ensino, Aprendizagem de Línguas e Formação de Agentes, área essa que precisa ser reconhecida e alinhada convenientemente com outras afins e a ela vinculadas por meio de relações e hierarquia esclarecedoras.

Muitos estudantes da (Área da) Linguagem se tornam professores de Línguas nas licenciaturas

A atual área de Letras (aqui denominada Linguagem) tem uma predominância esmagadora de oferta de licenciaturas em línguas e suas

² Informações disponíveis no sítio HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil, cujo endereço é <www.helb.org.br>.

literaturas correspondentes nas universidades brasileiras. As licenciaturas estão voltadas à formação e certificação no ensino e aprendizagem de língua (materna, estrangeira ou segunda) basicamente, uma vez que o ensino da literatura não é comum nas escolas. Uma parte dos cursos de Letras possui duas outras terminalidades distintas: em Tradução (com ou sem interpretação e legendagem) e Secretariado. O grosso da formação ofertada pela grande maioria dos cursos de Letras hoje tem o endereço do Ensino de Línguas, sejam elas a L1, o Português, as estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira ou Segunda, e ainda Libras no último decênio. Nesse sentido, precisamos entender bem a que área pertence o ensino de línguas e como ela se representa nos cursos mantidos por áreas outras, ainda que afins, como a Literatura e a Linguística.

Professores de línguas em geral têm de criar um processo profissional complexo feito de planos, aulas, atividades, materiais e instrumentos de avaliação, processo esse tornado concreto aos alunos aprendentes embebido em cultura ligada à língua que se deseja ensinar e em climas que entusiasmam, encantem, motivem e envolvam com afetividade produtiva os agentes desse processo. A agência a que nos referimos aqui inclui os aprendentes de língua como primeiros agentes, os professores como segundos agentes e outros cujo poder ou opinião incidem sobre o processo modificando-o, os terceiros agentes (ALMEIDA FILHO, 2012; OLIVEIRA et al., 2009). Para produzir esses processos de aquisição ou aprendizagem e de ensino os agentes contam com uma abordagem, ou seja, um modo de ver o que é língua, e como fazer para ensiná-la de acordo com o que concebem sobre como aprendê-la e adquiri-la.

Contam também esses mestres com competências específicas para tornar o ensino possível, adequado, justo, factível num tempo não muito longo e com resposta (de aprendizagem e aquisição) mais produtiva e agradável. Essas competências abrangem conhecimentos, habilidades de ação no ensino e atitudes que trazemos para o arcabouço teórico que nos sustenta (ver ALMEIDA FILHO, 2014). Há uma competência de comunicação na língua-alvo e outras quatro nucleadas ao redor de uma crescente competência profissional: uma competência espontânea cheia de crenças, intuições e memórias, uma competência teórica composta do que melhor

se concebe sobre como funciona a grande operação de ensino e aprendizagem de língua e da formação dos agentes, uma competência aplicada nova, inovada, que resulta da interface possível entre as duas competências anteriormente descritas, e a própria macrocompetência profissional fundada na reflexão e na consciência de trabalho que propicia. Para realizar sua profissão, os professores de línguas (L1 e LE/L2) contam ainda com disposições e maneiras específicas de aprender dos alunos e com intervenções ocasionais de terceiros agentes.

Como base de conhecimentos, os professores dispõem de suas crenças, de teoria adequada de cerne (teoria formalizada com T maiúsculo) e de híbridos delas que as trajetórias individuais e configurações de filtro e de atitudes vão propiciando. As configurações de atitude ou posturas estão fundadas nas "realidades" socio-históricas dos professores e de seus grupos, representadas ideologicamente. Os níveis crescentes de consciência admitem também a consciência ideológica que se crê capaz de fazer justiça, desfazer-se de amarras e avançar no plano das identidades. Para movimentar o processo de formação, hoje fundado no modelo da reflexão como paradigma, os formadores podem atuar sistematicamente junto aos professores para estimulá-los a arrancar, a dar a largada no processo formador intencionado e, depois, a se tornar responsáveis ou corresponsáveis por sua formação continuada.

Esses professores já profissionalizados recolocados na correnteza da formação continuada aprendem modos mais recomendáveis de ação formadora e precisam saber exigir o tipo de apoio que mais os favoreça, não aceitando qualquer formação de qualquer formador.

O processo de formação dos professores (e dos demais agentes-aprendizes e terceiros) está voltado centralmente à condição de tornar melhor o ensino e o modo de aprender dos alunos de línguas, mas está, a qualquer tempo, condicionado a cinco fatores internos e externos: (a) uma tradição de ensino culturalmente sedimentada num caráter nacional com características específicas que precisam ser conhecidas, (b) políticas de ensino de línguas para o país, região ou escola, (c) uma percepção histórica do ensino de línguas no mundo e no país onde atuam os agentes, (d) um

senso ético-profissional orientado por um código de ética, com especificidades da profissão de ensinar línguas e (e) um esteio teórico autorizado pela comunidade científica composta de líderes e formadores de opinião, bem como de Teoria com T maiúsculo (teoria formalizada) dos processos de aquisição e ensino de línguas em geral e da língua-alvo, em particular.

A pergunta que nos fazemos neste momento é: a formação de professores de línguas, objeto da maioria dos cursos de Letras tornados licenciaturas, está representada de que maneira nos currículos? Essa representação é adequada? Uma resposta argumentada será apresentada ao longo deste artigo.

Por que a área de AELin abrigou-se na Linguística Aplicada

O ofício e, depois, a profissão de ensinar línguas exibem longevidade respeitável no concerto das categorias trabalhistas, atingindo, segundo historiadores da área, a marca de cinquenta séculos ou cinco mil anos de existência registrada (GERMAIN, 1993). Quando o ensino de línguas quis ser profissional no Brasil com a promulgação da importante Reforma Francisco de Campos (1931), e quando pretendeu ser científico, com a publicação do livro de Junqueira Schmidt (1935), a história deu uma virada como nunca antes. Ao precisar requerer a sua constituição legitimadora em área profissional e científica, posteriormente, teve dificuldades. A área parecia uma pedagogia, mas a área da Educação não lhe servia perfeitamente por não abraçá-la como subsidiária natural. A área, às vezes, parecia também não existir ao confundirem-na como área de serviço apenas naturalizando-a como Línguas Estrangeiras.

O ensino de Língua 1 (L1), entendida como Língua Materna/Português, foi gradualmente absorvido como parte dos estudos filológicos na descrição das famílias linguísticas e, depois, herdado pela Linguística como campo de aplicação natural da nova ciência da Linguagem iniciada na Europa com Saussure nos anos 20 do século 20. Tanto o ensino de língua materna (Língua 1) como a educação bilíngue deveriam merecer a

companhia teórica do ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas por pertencerem a um único tronco. Queremos dizer que deveriam ser departamentalizadas juntas. O Ensino de Línguas Estrangeiras, no entanto, abrigou-se no Brasil (como, de resto, em muitos países) nos estudos de Linguística Aplicada, entendida inicialmente como aplicação de teoria linguística, até meados da década de 80 do século vinte, e depois ressignificada como área autônoma marcada pela pesquisa de tipo aplicado sobre objetos distintos envolvendo questões de linguagem na prática social, tais como o Ensino e a Aquisição de Línguas, a Tradução, o Secretariado, a Lexicografia e Terminologia Aplicadas, as Patologias da Linguagem e as Relações Sociais e de Trabalho Mediadas pela Linguagem, para citarmos as mais reconhecidas. A área de Aquisição, Aprendizagem, e Aperfeiçoamento do Ensino de Línguas abrange, é claro, o Ensino de L1 (Língua Materna), de línguas estrangeiras, a educação bilíngüe em L1 e em outras segundas línguas, bem como a formação de agentes para atuar em todas essas frentes.

Para gozar do estatuto da cientificidade, a AELin abrigou-se inicialmente na Linguística aplicável e, depois, numa disciplina específica, pertencente ao conglomerado de ciências de base aplicada que compartilham uma epistemologia, objeto e métodos de investigação comuns – da Linguística Aplicada – para produção do conhecimento adequado. É nesse ponto que estamos no Brasil e em muitos países como a Finlândia, Reino Unido, Alemanha, Holanda e México, para citar apenas alguns. A situação está longe de ter sido adequadamente resolvida no seu conjunto, mas segue a luta da AELin por se estabilizar como área de direito e de domínio próprio. Essa é uma questão delicada por envolver a divisão territorial das ciências. A área originalmente conhecida por Letras/Literatura depois se abriu para a Filologia e mais tarde para a Linguística, após 1963, e hoje praticamente divide a grande área denominada Letras e Linguística. Conforme podemos notar, a Linguística Aplicada ainda se confunde com a Linguística. Caciques do *establishment* acadêmico acham por bem considerar que a divisão está bem feita, que é natural, e seguem acomodados à divisão bipartida obsoleta e distorcida do bolo das verbas magras para essa enorme área com número gigante de programas de

estudos do país reunidos sob a chancela de Letras, na graduação, e de Letras e Linguística, na pós-graduação. Na França, o esforço da área de Ensino de Línguas, por ser independente à da Linguística, evitou o rótulo Linguística Aplicada e adotou a marca Didática de Línguas como alternativa (MARTINEZ, 2009).

Neste artigo, defendemos a posição de que a área de Ensino de Línguas (ou AELin, se quiserem) pode ser reconhecida como legítima área autônoma da Linguística Aplicada, ou seja, da Área Aplicada da Linguagem. Essa posição, no entanto, tem merecido sinais de advertência de que pode embutir limitações. Para Cunha (2003), por exemplo, o abrigo da Linguística Aplicada também pode significar igualmente uma distração às reais questões da AELin. A preocupação com a filiação à Linguística Aplicada pode confundir e distrair os praticantes quanto aos reais desafios do ensino de línguas, processo tão maltratado no país.

A área de Aquisição e Ensino de Línguas, embora contenha grandes proporções de praticantes, especialmente se considerarmos a profissão de magistério das línguas no país em todos os níveis de escolarização, não tem ainda representação política nos órgãos nacionais de fomento à pesquisa, sofre atrasos no seu desenvolvimento e, com isso, causa prejuízos à educação nacional, principalmente a pública. Além disso, não conta com arbitragem externa independente e que nos faça vislumbrar mudanças no horizonte do futuro próximo ou mediano. Na próxima seção seguimos com a caracterização da linhagem da área de AELin que melhor nos poderia servir acadêmica e politicamente no país.

Afluentes da Linguagem que importam na formação de professores

Filiada com legitimidade à Grande Área da Linguagem, a área profissional e acadêmica da AELin cuida dos processos de ensinar e de aprender línguas representados numa complexidade teórica crescente que repercute na sua subárea da formação de quadros profissionais e do aperfeiçoamento das práticas de aprendizes ou adquirentes. O público, em geral, é “formado” espontaneamente como mentes de terceiros agentes

(pais de alunos, diretores, ministros, autores de materiais etc) as quais, por sua vez, refletem concepções pessoais e coletivas na ação social e laboral relacionada a esse campo.

Interessa-nos saber como se apresenta em termos organizacionais a formação de agentes segundos, os professores de idiomas em programas de formação na pesquisa aplicada e de formação inicial, como os de Letras. Igualmente, importa-nos compreender o que pode ser feito em programas de pós e de graduação no âmbito da formação do agente que se profissionaliza para responder melhor à complexidade de suas práticas.

Temos testemunhado ao longo dos muitos anos de experiência acadêmica uma renitente hesitação dos colegas de outras áreas - e mesmo de outras subáreas da Grande Área da Linguagem – em reconhecer como legítima a condição da AELin enquanto área específica. “Essa área não seria da Educação?”, indagam muitas vezes com certa malícia. Não há hipótese de dependermos da teoria educacional, em virtude de seu nível muito genérico de teoria. Os resultados da pesquisa no campo pedagógico geral teriam de se converter em novas pesquisas para focalizar nosso objeto específico. Essa pesquisa complementar seria, ainda, de aplicação ao invés de aplicada e isso faria toda a diferença para um campo de trabalho e científico que não mais se conforma com a tutela limitadora de ser campo tecnológico em vez de área investigativa de domínio próprio. Os interesses pouco científicos, considerados por Kuhn (1970) como normais na filosofia da ciência em relação à disputa entre paradigmas das ciências, são encenados principalmente por colegas do que se conhece hoje por Área de Letras, subentendida como o espaço oficial reservado à Linguística, que não deseja repartir o território e nem o quinhão vantajoso das verbas conquistadas junto às agências de fomento. Essa postura não é excêntrica ou neutra. Ela é naturalmente esperada na conjuntura atual de forças, mas atrasa o desenvolvimento do país tanto no âmbito do Ensino da Língua Portuguesa, assim como no das outras línguas que compõem a estratégica área da Linguagem na escolarização.

Começamos o parágrafo anterior considerando o que significa atrelar a AELin a outras áreas acadêmicas. Iniciamos pela Educação argumentando

que lá não temos massa teórica propícia ao nosso desenvolvimento, nem espaço de circulação para nossa pesquisa aplicada na esfera da linguagem. Não temos também qualquer tradição de filiação à Educação no tocante a revistas, eventos e associações. Podemos também postular que a aquisição de línguas mediada por ensino específico não poderia ser resolvida a contento como objeto dos estudos sociais, porque sobraria generalidade e faltaria cobertura teórica de importantes aspectos, como os afetivos e os linguísticos sistêmicos, por exemplo. Por último, e como tarefa mais difícil, resta-nos separar o equívoco do atrelamento da área de aquisição e ensino de línguas à Linguística. Nesta vereda, o desafio é bem maior. Basta lembrar que, nos anos 60 e 70, a Linguística Aplicada chegou a ser sinônima de área teórica ocupada com o ensino de línguas, principalmente as não-maternas, iniciando ali um cisma perigosamente empobrecedor. A Linguística a essa altura emprestava sua natureza científica para aplicações conduzidas num esforço em elevar o *status* de área confundida como somente prática, com vistas a manter a instrução de idiomas como campo aplicador de um fazer científico. A bem da verdade, essa época não era o início de um desejo de cientificidade no âmbito do Ensino de Línguas. Em 1917, Palmer já publicara na Inglaterra seu livro sintomático *The Scientific Study and Teaching of Languages* (PALMER, 1968). Aqui mesmo no Brasil, a professora de línguas e estudiosa dessa área, Maria Junqueira Schmidt, professora do Colégio Pedro II, também já publicara em 1935, no Rio de Janeiro, o livro *O Ensino Científico das Línguas*, sem que a cobertura de cientificidade invocada fosse a da Linguística.

O ensino de línguas confundiu-se também com o estudo da gramática, que é tarefa intrínseca da Linguística, e daí se explica em parte a equação infeliz da AELin como subárea dela. Ao afastar o ensino de línguas como ensino precípua de gramática e ao acolher a aprendizagem de línguas como atos sociais de reconfiguração de identidades na alteridade, o vínculo anterior se esfumaça. Os objetos da Linguística e da AELin, muitas vezes atrelados demais à Linguística Aplicada (CUNHA, 2003), não são coincidentes. A compreensão da constituição do sistema da língua e de seu funcionamento nas objetividades e subjetividades não equivale jamais a conhecer e explicar como operam os processos muitas vezes imbricados de

aprender línguas com a mediação de modalidades de ensino nos contextos múltiplos. O conceito de língua e linguagem explorado muito bem ao longo das escolas linguísticas são, sem dúvida, um aporte importante à AELin, e essa zona comum de interesses é, possivelmente, nosso vínculo maior com a Linguística. Contudo, temos liames também com a Psicologia, com a Sociologia, com as Relações Internacionais, e nem por isso a AELin é marcada como campo de aplicações da produção teórica dessas áreas.

Concluimos que é legítimo situar a AELin na Grande Área da Linguagem pelo fato de ela tratar do estudo de fenômenos que envolvem a linguagem em última instância. Implicam a linguagem em processos de aquisição mediados por ensino fundamentado. As contribuições da Linguística e das Literaturas (Letras) podem ser pontualmente úteis na formação geral ao aportar conceitos relevantes, no entanto, estão longe de oferecer a resposta teórica de cerne de que a AELin precisa fundamentalmente. Estamos nos referindo aos processos de aquisição e de ensino das línguas nas salas de aulas escolas do país como o núcleo duro teórico que a área requer. É por isso que os cursos convencionais de Letras, como os que conhecemos hoje no Brasil, não conseguem, via de regra, oferecer uma formação adequada aos que se dirigem ao ensino de línguas. Uma reforma adequada terá de ser mais profunda do que simplesmente abrir um terço do espaço do currículo às mudanças que sugerimos aqui para as Licenciaturas.

Uma questão paralela complicadora é a de ensinar língua como disciplina de conteúdo igual às outras do currículo. As disciplinas de língua não possuem natureza igual às das outras disciplinas ditas de conteúdo e, portanto, não podem somente juntar conteúdo gramatical para ser sua matéria. Isso falseia duplamente a natureza da língua e a do ensino de línguas, acarretando sérios prejuízos ao desenvolvimento da capacidade de usar língua para nela estar no mundo de verdade. Ensinar língua não é, portanto, sinônimo de ensinar o sistema gramatical subjacente a ela. A estrangeirização fatal das línguas ensinadas nessa perspectiva racionalista e disciplinarista de dependência é o nome da distorção que nos acomete historicamente no âmbito da disciplina Língua Estrangeira nas escolas, institutos federais tecnológicos e universidades, mas também igualmente

na esfera do ensino da L1. É o uso da língua-alvo nas aulas de modo compreensível e o foco no sentido das interações que agem na desestrangeirização da língua-alvo e dão esperanças de aquisição compensadora.

Encaminhamentos para a sustentação da área de AELin

Para sustentar a área de AELin, os seus praticantes têm de produzir constantemente (a) novos quadros profissionais, e (b) aperfeiçoar e recuperar os professores em serviço. Os programas de graduação comprometidos com o objetivo das licenciaturas cuidam prioritariamente de uma tradicional formação humanista genérica ou ampla, mas descuidam, em muitos casos, da formação de novos professores e da formação continuada na aba obrigatória da extensão. Para atuar em ambas as dimensões formadoras, os programas necessitam crescentemente se basear em teoria resultante de pesquisa condensada de centros produtores e de seu próprio esforço investigativo. A tendência na prática é seguir por esse caminho. Contudo, não é incomum ainda hoje se fazer a formação (a) concentrada em um ou dois semestres com pouquíssimas disciplinas diretamente dedicadas à formação e (b) servindo-se de pouca teorização relevante e compatível com suas finalidades, atualizada e condensada ao apresentar o todo e as partes, cunhada em linguagem acessível aos milhões de professores comuns. As vagas propostas de subsídio aos currículos que temos recebido via Ministério da Educação são exemplos reiterados da não satisfação desses requisitos.

Preparação teórica para fundamentar decisões e práticas apropriadas para se produzir um processo compensador de ensino são requisitos dos mais importantes para a formação profissional reflexiva, que é marca da nossa contemporaneidade. Mas são insuficientes. Aqui é preciso focalizar – inconformados – o cerne da formação que se constitui nos processos interconectados de adquirir/aprender e ensinar línguas nas condições reais brasileiras. Ensinar sob uma abordagem implica valorizarmos o plano das ideias que vão permitir formular conceitos direcionadores do trabalho de ensinar e de aprender. Para cumprir com

galhardia essa tarefa de conceber a natureza dos processos, os professores profissionais precisam ainda conhecer interpretações esclarecedoras da história do ensino de línguas no país e no mundo, compreender o que (não) tem sido realizado no campo das políticas (públicas, principalmente) de línguas para buscar interferir nesse mormaço *laissez-faire* das leis, planos e diretrizes, e afinar-se de modo a explicitar um senso ético da profissão num compromisso profundo e respeitoso com a sociedade pós-colonial que vamos (re)construindo. Essas não são, contudo, explorações que possamos realizar neste texto. Aqui nos basta colocar a questão importante da epistemologia de área que atravessa todas essas dimensões da formação.

Adequação do currículo em programas de formação docente

Qualquer programa de formação docente constitui-se, para além de procedimentos definitórios de sua operação, como instância do mundo filosófico das ideias sobre a formação e o ensino de línguas, como instância de ideação (na busca do conhecimento relevante) e como instância ideológica de possuir ideias e lidar com forças nem sempre perceptíveis. Essas instâncias promovem, por meio do currículo e de seus cursos, de suas práticas habituais, de seus rituais, certos comportamentos-padrão, modos de pensar e agir na formação. Assim, pode parecer neutro um programa enquanto se utiliza de um tipo de poder inercial proveniente daqueles que controlam a sua execução, enquanto não gera mais conhecimento crítico que altere natureza e resultados, ou enquanto carregado de alguma ideologia calcada em ideais casados com certezas de que faz o bem e endireita a injustiça. Postulamos que se deve reconhecer e nomear a ideologia em que se sustenta tal plano, visto que ela não deve ser a norteadora de todas as ações a todo momento, para não ofender a capacidade de discernimento dos professores em formação em reconhecerem seu direito a pensar com liberdade na vigência do estado democrático.

Com isso, o currículo torna-se um espaço potencializador da construção de conhecimentos pessoais e teóricos relevantes, culturais e profissionais de um professor, bem como da construção da capacidade de

ensinar a língua-alvo de fato amparada por atitudes positivas e por motivações mobilizadoras do melhor desempenho docente. Como podemos destacar, o currículo se endereça ao âmbito do ensinar sem se descuidar da dimensão das ideias, as quais levam ao conhecimento, e das forças políticas que podem incidir de vários modos, em vários momentos, na preparação e aperfeiçoamento de professores e futuros professores.

Competências numa dada configuração são, no entanto, o que muitas vezes move os formadores a manter ou moldar um programa. Preocupações excessivas com motivações e convicções políticas sobrepostas a uma incapacidade técnica de atuar como formadores amadurecidos não costumam gerar bons frutos e inovação fundamentada, conforme se observa em muitas situações da formação ofertada em nossos programas de Letras. A atuação crítica (baseada em conhecimentos suficientes e adequados, além de capacidade real para a ação) dos formadores e sua disposição à autocrítica reflexiva são ações decisivas para o sucesso e capazes de gerar ou servir-se de modo consciente à produção de políticas públicas (nacionais ou institucionais) para o setor.

Na nossa prática autoavaliadora, existe um conjunto de quesitos no formato de indagações que nos tem servido para facilitar o trabalho na função de analistas do processo formador quanto à abrangência das provisões vigentes nos cursos de graduação e pós-graduação e quanto aos requisitos que trouxemos nesta proposta. Ainda que não exaustivas, seriam elas:

- (a) programa de formação docente dispõe de blocos de atividades ou disciplinas que tratam dos processos de cerne que constituem a aquisição ou a aprendizagem das línguas por um lado, e que representam o ensino como grande fator externo manipulável pelos professores, por outro? Estão previstas ações para ajustar o ensino aos processos intrínsecos à aquisição duradoura e fluente dos idiomas?
- (b) As quatro materialidades do ensino produzidas pelos professores estão contempladas explicitamente nos currículos? Estamos nos referindo (1) à capacidade de desenhar planos de curso, (2) a materiais de ensino pensados

para facilitar a aquisição/aprendizagem de línguas, (3) às experiências na língua-alvo conduzidas nas salas de aula e suas extensões cada vez mais importantes na era digital e (4) aos instrumentos e procedimentos de avaliação, todos afinados com uma abordagem de ensino reconhecida por critérios explícitos. A discussão das abordagens, suscitando indagações na linha de Almeida Filho (1993) e de Prabhu (1987), mais do que a dos seus métodos, tem espaço no currículo?

- (c) O próprio processo de formação dos agentes (professores, aprendizes e terceiros relevantes) tem provisões no currículo para ser reconhecido como distinto dos processos de ensino e aprendizagem das línguas? As abordagens da formação estão contempladas como opções com repercussões específicas? O forte paradigma reflexivo é estudado e explorado na prática? O estágio docente de qualidade, com supervisão especializada, consolida-se na prática vigente ou, pelo menos, no horizonte próximo do programa?
- (d) A constituição da área (ao mesmo tempo prática e teórica) de AELin é articulada a áreas teóricas mais abrangentes da Linguística Aplicada e da Linguagem (Grande Área da Linguagem, distinta da área tradicional de Letras e de Letras e Linguística, da macro-área de Linguística Aplicada, seus significados e repercussões)?
- (e) Estuda-se e desenvolve-se o conceito de competência comunicativa, conceito-chave a ser explorado com maior protagonismo nas vivências dos cursos de Letras voltados para a profissionalização no Ensino de Línguas?
- (f) Tem havido provisões para se estudar a História do Ensino de Línguas (no país, em princípio, mas também no mundo)? A consciência histórica tem aportado contribuições para a formação de novos profissionais?
- (g) As políticas públicas atuais (vigentes, isoladas, acumuladas e muitas vezes não-orgânicas) para nortear a oferta e qualidade dos processos de ensino de línguas merecem tempo de análise, adequação e orientação de ações urgentes requeridas? Políticas das instituições e dos Estados ou Municípios são

Que área sustenta a formação de professores de línguas...

aventadas de modo a preparar a dianteira em aspectos cruciais negligenciados pelo poder central?

- (h) Reconhece-se a lacuna de um código de ética profissional para professores de línguas, estudantes e terceiros relevantes?
- (i) Os formandos contam com a provisão de espaço curricular para estudo independente que atenda a expectativas individuais quanto à própria formação, para serem professores de língua afinados com o seu tempo?
- (j) Há valorização estratégica da língua que se ensina e da formação para ensiná-la? (ALMEIDA FILHO, 2006)

As respostas indicadoras de ausência de ações no quesito ou meias respostas são, na nossa prática, cuidadosamente mapeadas em análises de currículos para se buscar com elas, em seguida, medidas que ativem o combate a essas carências na formação de professores de línguas na universidade ou centro universitário nos quais se formam professores de línguas.

Na nossa experiência, análises dos alunos-professores ou professores em serviço podem ser postadas numa página eletrônica do programa patrocinador da iniciativa de formação. Como podemos notar, a formação inicial e/ou continuada do professor de línguas fia-se num modelo abrangente e representativo da complexidade da formação global, cultural e passível de vieses conceituais filosófico, teórico e ideológico bem resolvidos que possam amparar os formadores no seu trabalho de fundo, ao mesmo tempo técnico e humanizador, para a organização da experiência formadora.

Relações horizontais e hierarquia no âmbito da Linguagem, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas

Há uma pauta subentendida na discussão de relações laterais e de uma hierarquia justa no âmbito da Linguagem, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Os pontos foram resumidos aqui em número de cinco. São eles:

1. Reconhecer a área de Ensino-Aprendizagem de Línguas (EALin) numa relação justa lateral com suas congêneres aplicadas e com a macroárea de Linguística Aplicada e com a Grande Área da Linguagem imediatamente mais acima;
2. Reconhecer a Formação de Agentes como inerente a essa área e o valor estratégico desse componente na construção da profissionalidade. A profissionalidade, segundo Nóvoa (2009), requer o aprendizado do saber ensinar, isso é certo, garantindo novas gerações de professores de línguas para os contextos nacionais. Mas requer também teoria formal em tensão com a teoria informal das crenças, tradição e traços do caráter nacional, e carece de consciência histórica da profissão, das questões de políticas públicas e de parâmetros éticos para a condução da profissão (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999);
3. Implantar a área nas grandes agências nacionais de pesquisa na linhagem adequada. Área é a designação para área de trabalho prático, profissional, e de trabalho teórico resultante em parte de pesquisa e de acesso à pesquisa já consolidada como relevante e experimentada;
4. Recompôr o quadro de áreas das Agências. Não fazê-lo implica perdas. Indicar Comitê Independente para recomendar mudanças; e
5. Replanejar o currículo básico dos Cursos Superiores de Formação de Professores de Línguas e Culturas Associadas para renovar e atualizar a formação de novos quadros para a profissão.

Considerações finais

A área educacional como um todo no Brasil e o Ensino de Línguas em particular formam com outros componentes curriculares o calcanhar de Aquiles na rota de superação nacional e desenvolvimento. Não podemos esperar que mais 20 ou 30 anos sejam desperdiçados na busca da excelência que nos preme. Os partidos políticos que se associam ao poder dos governos não têm demonstrado capacidade de compor e aprovar um plano nacional

(como política de estado) de pelo menos duas décadas nas quais as metas e os recursos estejam a salvo das soluções partidárias programáticas ou eleitoreiras. A inovação na formação de um corpo competente de mestres no âmbito das línguas deve ser a resposta obtida na perseverança de metas de longo prazo e as indicações de superação de condições limitantes que este artigo expõe indicam direções para as mudanças que urgem na construção da nação que queremos.

Os fatores que discutimos aqui dizem respeito especificamente à área interna de AELin. Mas deve ficar claro que fatores macro como uma política para o ensino de línguas, uma carreira compatível e o salário dos professores não poderão escapar à procura de uma solução séria e profunda para o mal que acomete a nação, impedindo-a de resolver a questão vital da educação numa democracia e do desenvolvimento nacional via educação, já unanimemente reconhecidas com palavras como prioridade das prioridades. O que propomos aqui para a área de AELin será parte dessa solução final, quando vier, com o longo atraso para o qual contribuiu a vida colonial de mais de três séculos e a lacuna retardadora de políticas omissas que nos couberam como *malaise* imerecida de fundação e de gestão posterior.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 11-34.

CUNHA, M. C. O ensino-aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina. *Revista Moara*, n. 19, p. 09-38, 2003.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

KUHN, S. *The structure of scientific revolutions*. London: Falmers Press, 1970.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, H. F. et al. Agentes da abordagem: primeiros, segundos e terceiros. *Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 1, p. 109-121, 2009.

PALMER, H. E. *The scientific study and teaching of languages*. London: Oxford University Press, 1968.

PRABHU, N. G. *Second language pedagogy*. Londres: Oxford University Press, 1987.

SCHMIDT, M. J. *O ensino científico das línguas*. Rio de Janeiro: Bathier, 1935.