



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
– PPGLINC – UFBA

ARNON ALVES ROCHA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
OS EFEITOS E RESULTADOS DA MUDANÇA CURRICULAR NUMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA

Salvador

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
– PPGLINC – UFBA

ARNON ALVES ROCHA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL:
OS EFEITOS E RESULTADOS DA MUDANÇA CURRICULAR NUMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLINC – UFBA como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Salvador

2023

Sistema de Biblioteca – UFBA

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Tese aprovada em 28 de abril de 2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
Professor Orientador

Profª Drª Lucielen Porfírio
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Examinadora Externa (Primeira Titular)

Profª Drª Kelly Barros dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora Externa (Segunda Titular)

Profª Drª Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Examinadora interna (Primeira Titular)

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos
Universidade Federal da Bahia
Examinador interno (Segundo Titular)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter-me concedido força e iluminação de ideias para ter chegado até aqui.

A minha Mãe, Margareth Alves Rocha, pela força, pelos carinhos, afetos e pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis da vida.

A meu estimado orientador, Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, que, com muita competência, experiência e sabedoria, soube conduzir as melhores alternativas para que esta pesquisa fosse realizada.

À Prof^a Dr^a Denise Scheyerl, que sempre esteve presente com seu apoio, palavras de esperança e sabedoria, como forças positivas e impulsionadoras à conclusão deste objetivo.

À Prof^a Dr^a Lucielen Porfírio e à Prof^a Dr^a Kelly Barros dos Santos pelas contribuições valiosas e significativas durante a minha qualificação, que muito contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Prof. Dr. Roberto Sidnei, que, com a sua boa vontade, me deu a oportunidade de participar como ouvinte da sua disciplina “Currículo” no Curso de Pós-Graduação na Faculdade de Educação (FACED/UFBA), bem como das reuniões de seu grupo de pesquisa FORMACCE.

À Prof^a Maria Roseli Sá, que também, com muita boa vontade, me acolheu como ouvinte da sua disciplina “Currículo e Formação de Professores” na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

A todas as professoras e a todos os professores que se prontificaram a participar da minha banca de defesa, contribuindo para a realização deste empenho.

Aos coordenadores dos Colegiados de Letras Língua Inglesa e Literaturas dos *Campi* II, IV, V, VI e XIV (UNEB), pelo acesso às informações curriculares e documentais para este estudo.

Ao Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas do *Campus* IV, UNEB, local onde trabalho, pelo apoio dado e pela liberação para realizar esta pesquisa.

Aos meus colegas, professores de língua inglesa, Letícia Teles, *Campus* XIV e José Carlos Félix, *Campus* IV, que se dispuseram a me ajudar em momentos de dúvidas.

Aos diretores e diretoras dos estabelecimentos de ensino onde atuam os docentes participantes desta pesquisa, que me concederam o acesso às escolas para fazer este estudo.

À minha amiga Solange Mendes da Fonsêca, que nunca mediu esforços para me ajudar nas informações das regras da ABNT.

A todos/as os/as docentes do PPGLINC/UFBA, com os quais aprendi a desenvolver e aprofundar melhor os meus conhecimentos relacionados à pesquisa acadêmica.

Aos 5 (egressos) participantes desta pesquisa que, com muito boa vontade, colaboraram de forma bastante significativa para que este estudo se realizasse.

À coordenação do PPGLINC, pela compreensão e colaboração com relação ao prazo prorrogado, considerando o período da pandemia.

À secretaria do PPGLINC, em especial a Tatiane Cunha que sempre me atendeu com muita educação, atenção e presteza.

RESUMO

Formar um professor de Língua Inglesa (LI) numa perspectiva intercultural tem sido um grande desafio em todo o mundo, e também no Brasil. Essa ação já necessita começar a partir de uma proposta curricular que ofereça, além de subsídios linguísticos, conhecimentos relacionados à língua que ele ensina, conhecer e saber interagir com as práticas sociais locais e globais, no intuito de desenvolver, em seus alunos, a capacidade de saber conviver com as diferenças culturais e políticas. Diante do processo de globalização, que tem modificado crenças, concepções de língua, aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira (LE), bem como práticas pedagógicas em todo o mundo e no Brasil, esta pesquisa investigou de que forma a mudança curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB implicou a formação dos docentes de língua inglesa, levando-se em consideração aspectos relacionados à interculturalidade. O processo de mudança em questão foi iniciado em 2004, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim como orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação, a partir de 2001, que criou o curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, desvinculando-se do antigo Curso de Letras Vernáculas com Inglês, constituindo-se, então, como um curso de formação específica de professores de Língua Inglesa. Inserido nas hostes da Linguística Aplicada, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, de base etnográfica, fundamentalmente interpretativista (ERICKSON, 1986), envolvendo o tratamento de dados em um ambiente natural, a sala de aula, seus participantes, bem como documentos que compõem a estrutura curricular dessa formação, anotações de campo, entrevista estruturada e semiestruturada. Como orientações teóricas para este estudo, foram eleitos conceitos de cultura e interculturalidade a partir da visão de Claire Kramsch (1993, 2004), Walsh (2005, 2007, 2009, 2012), Mendes (2007), Siqueira (2008, 2012), Scheyerl e Siqueira (2012), Liddicoat (2013, 2019), além da teia da relação intercultural e formação de professores, segundo Fleuri (2002), Candau (2008, 2012, 2016, 2018), entre outros. Para conceitos e estudos de currículo, foram tomados como base teórica Ardoino (1992, 1995, 1998, 2012), Morin (1996, 1999), Sacristán (2000, 2008), Pacheco (2001, 2013), Pinar (2007), Macedo (2012, 2013, 2016, 2018), só para citar alguns. Como resultados importantes do trabalho, ressalta-se, em linhas gerais, que o currículo redimensionado apresenta indícios de uma perspectiva intercultural, em razão de que alguns dos seus componentes de estudos são focados na diversidade cultural, e pela sua funcionalidade inter e transdisciplinar que propicia discussões de temas de interesses sociais, mas ainda não se caracteriza como um currículo de formação intercultural na sua integridade pela falta de um estudo mais sistemático que foque a interculturalidade como fator necessário na formação docente. Dessa forma, pode-se considerar que uma formação de professores de inglês numa perspectiva intercultural é um desafio cada vez mais importante a ser levado a cabo na educação de docentes de línguas em formação inicial nos tempos atuais.

Palavras-chave: Currículo, formação de professores de inglês, perspectiva intercultural.

ABSTRACT

Training an English Language (LI) teacher from an intercultural perspective has been a major challenge all over the world, and also in Brazil. This action has already to start from a curricular proposal that offers, beyond linguistic subsidies, knowledge related to the language that he/she teaches, knowing how to interact with local and global social practices, in order to develop on his/her learners the capacity of knowing how to live with cultural and political differences. Faced to the globalization process which has modified beliefs, language concepts, mother tongue and foreign language (FL) learning, as well as pedagogical practices around the world and in Brazil, this research investigated how the curricular change of the English Language and Literature Course at UNEB implicated in the training of English language teachers, taking into account aspects related to the interculturality. The change process in question was initiated in 2004, based on the 1996 National Education Guidelines and Bases Law, as well as guided by the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses, from 2001, which created the English Language and Literature course, disassociating itself from the former Vernacular Language with English Course, thus constituting itself as a specific training course for English Language teachers. Inserted in the ranks of Applied Linguistics, the work adopts a qualitative approach, based on the ethnographic processes, fundamentally interpretive (ERICKSON, 1986), involving the treatment of data in a natural environment, the classroom, its participants, as well as documents that make up the curricular structure of this training, field notes, structured and semi-structured interviews. As theoretical guidelines for this study, concepts of culture and interculturality were chosen from the perspective of Claire Kramsch (1993, 2004), Walsh (2005, 2007, 2009, 2012), Mendes (2007), Siqueira (2008, 2012), Scheyerl and Siqueira (2012), Liddicoat (2013, 2019), in addition to the intercultural relationship and teacher training, according to Fleuri (2002), Candau (2008, 2012, 2016, 2018), among others. For curriculum concepts and studies, as theoretical basis were taken Ardoino (1992, 1995, 1998, 2012), Morin (1996, 1999), Sacristán (2000, 2008), Pacheco (2001, 2013), Pinar (2007), Macedo (2012, 2013, 2016, 2018), just to name a few. As important results of the work, it is highlighted in general terms that the redesigned curriculum presents signals of an intercultural perspective, since some of its study components are focused on cultural diversity, and for its inter and transdisciplinary functionality that promotes discussions of themes of social interest, but it is still not characterized as an intercultural training curriculum in its integrity due to the lack of a more systematic study that focuses the interculturality as a necessary factor in teacher training. In this way, it can be considered that a training of English teachers in an intercultural perspective is an increasingly important challenge to be carried out in the education of language teachers in initial training in these current times.

Keywords: Curriculum, English teacher training, intercultural perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes dos egressos, participantes da pesquisa com seus respectivos locais de formação e cidades onde trabalham.....	32
Quadro 2 – Perfil dos egressos e egressas deste estudo.....	33
Quadro 3 – Anos de implantação/ajustes do redimensionamento do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas e Literaturas da UNEB.....	55
Quadro 4 – Apresenta as disciplinas de língua inglesa, literaturas e suas respectivas ementas (currículo anterior).....	105
Quadro 5 –Apresenta as disciplinas de formação pedagógica e estágio – currículo anterior.....	106
Quadro 6 – Apresenta os perfis dos egressos do currículo anterior e do currículo redimensionado	108
Quadro 7 – Apresenta os temas norteadores e eixos temáticos do Projeto Pedagógico do currículo redimensionado.....	110
Quadro 8 - Apresenta os componentes curriculares de Língua e Literatura Inglesa do currículo redimensionado em 2007.....	116
Quadro 9 – Componentes de formação científica e profissional – (Currículo redimensionado em 2007).....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NCCC	National Center for Culture Competence
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P	Professor (1, 2, 3, 4 e 5)
PP	Projeto Pedagógico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGLINC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 COMO SE DÁ O INÍCIO DA CONVERSA	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 FATOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA.....	17
1.3 INQUIETAÇÕES E PROVOCAÇÕES DESTE ESTUDO	18
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	22
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	24
2.1 INTRODUÇÃO	24
2.2 O ATO DE PESQUISAR	24
2.3 INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	28
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	30
2.5 OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA	31
3 UM BREVE PANORAMA SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB.....	35
3.1 ACEPÇÕES CURRICULARES E SEU CAMPO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO	35
3.2 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS TRADICIONAIS.....	38
3.3 EM QUE SE FUNDAMENTAVAM OS PRIMEIROS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL?	39
3.4 O CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS COM INGLÊS NO CONTEXTO ANTERIOR DA UNEB	41
3.5 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS.....	45
3.6 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS.....	47
3.7 O CURRÍCULO COMO UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL.....	49
3.8 O CURRÍCULO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS NO CONTEXTO ATUAL DA UNEB.....	51
4 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	57
4.1 INTRODUÇÃO	57
4.2 A ORIGEM DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	57
4.2.1 O ensino e aprendizagem de LE no Brasil	60
4.3 ACEPÇÕES DE LÍNGUA.....	64
4.3.1 Língua como sistema.....	65
4.3.2 Língua como discurso.....	67
4.3.3 Língua como prática social	69
4.4 ACEPÇÕES DE CULTURA	70
4.5 LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO E APREDIZAGEM DE LI.....	74
4.5.1 A abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras	76
4.5.2 A ideia de interculturalidade	78
4.5.3 A perspectiva intercultural na formação do docente de línguas	88
4.6 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ORIGENS E IMPLICAÇÕES.....	97

5 MUDANÇA CURRICULAR, SEUS EFEITOS E RESULTADOS: A PESQUISA.....	102
5.1 INTRODUÇÃO	102
5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO ANTERIOR E DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO	103
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO ANTERIOR	103
5.3.1 Disciplinas de língua e literatura inglesa	104
5.3.2 Disciplinas de formação pedagógica e estágio	106
5.4 PERFIS DO PROFISSIONAL DO CURRÍCULO ANTERIOR E DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO.....	108
5.5 CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO	109
5.6 COMO O CURRÍCULO REDIMENSIONADO CONTEMPLA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DOS DOCENTES?	113
5.6.1 O que consta do projeto pedagógico?.....	113
5.6.2 Componentes de língua e literatura inglesa	116
5.6.3 Sobre os componentes curriculares de língua inglesa	118
5.6.4 Sobre os componentes de Literatura Inglesa.....	123
5.7 COMPONENTES DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PROFISSIONAL (CURRÍCULO REDIMENSIONADO).....	127
5.7.1 Componentes de formação científica	128
5.7.2 Componentes de formação profissional.....	131
5.8 A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE LÍNGUA, CULTURA, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE A PARTIR DA SUA FORMAÇÃO.....	135
5.9 A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO.....	144
5.9.1 Como o professor modifica as suas práticas pedagógicas a partir do currículo.....	148
5.10 COMO A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL SE MATERIALIZA NO FAZER PEDAGÓGICO?	151
5.10.1 Introdução	151
6 CONCLUSÕES.....	168
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	192
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
APÊNDICE B – Identificação, Questionário Estruturado, Entrevistas Semiestruturadas e Perguntas para orientar a narrativa dos participantes	
ANEXOS.....	198
Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	
Anexo B – Fluxograma do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas	
Anexo C – Respostas às Perguntas das Entrevistas Semiestruturadas	
Anexo D – Narrativas dos Participantes às Perguntas formuladas	
Anexo E – Respostas dos Participantes aos Questionários	

1 COMO SE DÁ O INÍCIO DA CONVERSA

A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Paulo Freire).

1.1 INTRODUÇÃO

Pensar um currículo de formação de professores de línguas, no caso, de língua inglesa com foco numa perspectiva intercultural na contemporaneidade requer um estudo minucioso focado na relação língua e cultura, diversidade e globalização e entre contextos sociais globais e locais, a fim de proporcionar uma aprendizagem de convivência harmônica entre seus interlocutores e a sociedade.

Isso se vincula a um período que alguns chamam de pós-moderno (VENN, 2000), do qual fazem parte o histórico, a política e a epistemologia, enquanto outros consideram esse mesmo período como ‘modernidade recente’ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; HALL, 2006), marcado pelo desenvolvimento das mais diversas tecnologias de informação e comunicação, que também afetam o modo de viver das pessoas em todas as partes do mundo, quer na esfera pública ou privada. Nesse sentido, Hall (2006, p. 14) assinala que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”.

O pós-modernismo historicamente falando, começa em meados do século XX, do qual herda algumas características marcantes como a pluralidade de estilos, a ausência de valores e o individualismo. Esse período inicia com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e se consolidou após a queda do muro de Berlim, em 1989. São as ideias do mundo digital e a expansão da globalização de que a sociedade contemporânea absorve inúmeros conceitos e desenvolve diversas tendências, entre elas o “imperialismo da linguagem”, pelo alemão Martin Heidegger (1990). Para este filósofo, o homem tem a capacidade de simbolizar e produzir a realidade através da linguagem.

Daí nasce um novo léxico para um novo tempo. Um novo termo que tenta reunir as múltiplas definições e versões que buscam representar e associar os novos aspectos formais da cultura com as características de um novo tipo de vida social e um novo tempo econômico. É um projeto pretensioso que, mesmo tendo mobilizado estudiosos das mais diversas tendências teóricas e disciplinas acadêmicas, parece ainda carecer de uma definição mais objetiva.

Sendo assim, os discursos contemporâneos movidos por linguagens transformam o mundo não só econômica mas culturalmente, traduzindo-se num sinônimo do mundo pós-industrial,

no qual, a globalização funciona tal qual um “rizoma”¹, pela sua capacidade de estabelecer conexões capazes de destruir fronteiras geográficas e temporais.

A ideia de rizoma também se atribui a um currículo inter e transdisciplinar em evolução, porque suas raízes gramíneas assentadas, não hierarquizadas, se desterritorializam de centros de saber, gerando conexões transversais, já que “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. Enquanto a árvore impõe o verbo ‘ser’, o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 48). Ou seja, sem ponto de partida e sem limite de chegada.

O currículo como rizoma se torna autêntico e atual diante das questões contemporâneas porque, ao invés de trabalhar com a previsibilidade, o rizoma significa pragmaticamente uma condição de evolução, diante das incertezas e complexidades.

Diante dessas ideias, optei por estudar o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas, com base nos pressupostos contemporâneos, por considerá-los inerentes e relevantes para a formação docente, uma vez que o atual processo de globalização tem sido um dos marcos históricos que estimulam a necessidade de convivência com culturas e mundos históricos diferentes. Esse fato tem modificado significativamente o contexto social contemporâneo nos campos econômico, político, cultural, tecnológico e educacional, e tem afetado até mesmo questões individuais no que concerne às identidades que vão se juntando umas às outras, amalhando nesse processo novas características no contexto integrativo das diferenças. Diante disso, tenho a crença de que se faz necessário promover uma educação linguística que, entre vários aspectos, ultrapasse o etnocentrismo cultural para se dar oportunidade ao convívio com as mais diversas culturas.

Sabe-se que o caráter monocultural, com base numa visão essencialista, universalista e igualitária, procura sempre legitimar um determinado projeto civilizatório, excluindo ou subjugando minorias culturais nos contextos nacional e internacional. Isso tem-se disseminado em grandes proporções através do ensino da língua inglesa pelo mundo e no Brasil afora, há muitas décadas, priorizando-se um modelo de ensino com base nas culturas dominantes e idealizadas de países tidos como hegemônicos, isto é, Estados Unidos e Inglaterra, desconsiderando-se a existência de outros povos falantes dessa mesma língua em outras partes do mundo, a exemplo de países africanos, caribenhos e asiáticos.

¹ Rizoma é um caule, em forma de raiz, frequentemente subterrâneo, mas também podendo ser aéreo, rico em reservas nutrientes, e que se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos.

À luz dessa racionalidade, os cursos de formação de professores em Letras, de um modo geral, vêm sendo orientados por longos períodos pela ideia de currículo prescrito por objetivos, com base em Tyler (1981), para assegurar uma suposta homogeneização linguística e cultural. Assim, seguindo essa linha de pensamento, na maioria dos currículos de formação de professores de línguas, bem como nas suas práticas de ensino, a formação de Línguas Estrangeiras (doravante LE), tem-se voltado para o desenvolvimento de “habilidades” e “competências”, com o intuito de preparar tecnicamente o professor para o mercado de trabalho, com base nos movimentos teóricos tradicionais fundamentados no estruturalismo e no funcionalismo.

A ideia de competências e habilidades fazia parte das propostas curriculares, porque, segundo Pacheco (2001), a “competência” indica o que é necessário para se percorrer um dado caminho, enquanto o “objetivo” significa o resultado a ser alcançado no final do caminho. E as habilidades serviriam para formar a dimensão mais explícita das competências. As habilidades estão relacionadas ao saber-fazer. As competências não se limitam aos conhecimentos, vão muito além disso, acatam também atitudes e valores humanos.

Reconhecendo-se, mais uma vez, o processo de globalização, através do qual as pessoas, as culturas e as línguas se entrecruzam pelo planeta, urge discutir a proposta de um currículo formador de professores de LE que se inclua nos contextos socioculturais e políticos e que ofereça uma visão aberta do conhecimento para construir, juntamente com a sua comunidade, uma perspectiva de formação docente mais ampla, desprendendo-se do tradicionalismo técnico, na busca de uma educação emancipatória, como aponta Almeida Filho (2018, p. 2):

Assim, o currículo antes monocultural, hierarquizado, padronizado, recheado de valores do branco, cristão e heterossexual, que tornava todos os outros conhecimentos inferiores precisa ser repensado diante desses desafios pelos quais a escola se encontra hoje.

Nessa perspectiva, o currículo deve se desprender das condições homogêneas e hierarquizantes e focar numa proposta educacional que vise uma política sociocultural de respeito às variadas identidades culturais, pertencentes aos grupos diferenciados de estudantes que adentram as salas de aula, promovendo o diálogo entre diferentes culturas. Isso requer uma formação do professor de LE que possa conduzir as pessoas para uma convivência cultural saudável em seu contexto local e global, respeitando as igualdades, diferenças e suas singularidades. Sobre essa questão, Costa (1998, p. 65-66) nos informa:

Se as culturas são singulares e constituem os seus significados em uma semântica e léxico próprios, parece impossível falar de uma cultura, a partir

de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. Seria então concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças?

Esse questionamento contribui para o entendimento de que o currículo, mais do que um instrumento formador, é também o lugar do diálogo, das mudanças, dos ajustes, dos conflitos e, ao mesmo tempo, da compreensão às diferenças. Nesse ensejo, o currículo serve como ponte de ligação entre o homem, a sociedade, sua história de vida e suas necessidades sociais.

Para Moita Lopes (2006), é necessário que, no campo dos saberes linguísticos, sejam inseridos conhecimentos de cultura e normas de convivência para uma sociedade que, cada vez mais, se caracteriza como uma comunidade sociocultural. Dessa forma, o currículo é um dos espaços, por excelência, dedicados à formação de pessoas, a partir de um processo de convivência intercultural. Nesse aspecto, para que a educação linguística desenvolva a compreensão intercultural, precisamos ir além da apresentação de fragmentos isolados de informações sobre a cultura da chamada língua alvo, as quais serão sempre ilustradas de forma generalizada e, não raramente, estereotipadas (LIDDICOAT, 2004). Ainda segundo Liddicoat (2004, p. 1):

[...] uma abordagem intercultural do ensino e aprendizagem de línguas deve envolver quatro atividades principais relacionados à cultura: aquisição sobre culturas, comparando culturas, explorando culturas e encontrando o “terceiro lugar” entre culturas.²

Fica, então, compreensível dizer que, em se tratando de currículo de formação de professores numa perspectiva intercultural, não se pode limitar apenas a uma estrutura de campos de conhecimentos homogêneos em busca de uma unicidade cultural, mas buscando a heterogeneidade do conhecimento através das múltiplas possibilidades de aquisição, a diferença de sentidos e evitando-se, logicamente, a ideia de completude, como sempre bem nos disse Freire (2010), a nos lembrar o tempo inteiro da incompletude humana. Isso é um jogo que envolve também cultura e identidade porque o currículo forma pessoas. Assim, como aponta Hall (2006), cultura, tal qual

[a] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e

² No original: “An intercultural approach to language teaching and learning involves four main activities relating to culture: acquisition about cultures, comparing cultures, exploring cultures, finding one’s own ‘third place’ between cultures.” (Esta e todas as traduções no texto são de minha responsabilidade).

representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

A partir desse raciocínio, as identidades se formam e se reconhecem no coletivo sem perder as suas peculiaridades. A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer uma harmonia mais próxima das diversas culturas, pois a ideia de compartilhamento entre conhecimentos equivalentes e padrões não ajuda a construir os sentidos sociais tão almejados pelos cidadãos e cidadãs num projeto civilizatório que inclua o diferente e as minorias sociais.

Essas são algumas das razões que me levaram à escolha desse tema para estudo porque compreendo que, no momento atual em que o mundo vive conectado por tecnologias, intercâmbios, migrações e pluralidade cultural, a interculturalidade e seus desdobramentos se fazem vitais no nosso meio social. Dessa maneira, um curso de formação de professores de língua inglesa que tem como uma de suas finalidades promover o debate crítico sobre as relações entre culturas, deve se constituir de uma perspectiva intercultural para orientar e questionar as desigualdades históricas, coloniais e raciais entre as diferentes culturas, fomentando, entre outros aspectos, um diálogo cultural de ética e respeito às diferenças.

Nesse pormenor, a formação de professores de inglês, na minha ótica, carece de ser investigada no que concerne à possibilidade de produzir mudanças necessárias para um mundo que se transforma a cada instante. Para orientar este trabalho, busquei inserir o foco em teóricos que vêm trabalhando incessantemente no desenvolvimento desse tema. No campo da Linguística Aplicada (LA), trago o referencial teórico de Moita Lopes (1994, 2006), Almeida Filho (2002, 2018), Rajagopalan (2003) e Kumaravadivelu (2006, 2008), entre outros. Relacionado à perspectiva curricular intercultural, recorro a escritos de Fleuri (2002), Walsh (2009) e Candau (2012, 2016, 2018). Quanto a aspectos relacionados à interculturalidade no ensino e aprendizagem de LE, me ancoro em autores como Kramsch (1993), Liddicoat (2004, 2013), Mendes (2007), Siqueira (2008, 2012), só para citar alguns. Abordo, também, algumas concepções educacionais através de teorizações e reflexões de autores como Morin (1996, 1999), P. Freire (2010) e A.M. Freire (2014) entre outros, assim como, no que diz respeito aos princípios da multirreferencialidade, busco suporte em Bumham (1993), Ardoino (1995, 1998, 2012), Macedo (2012, 2013, 2016, 2018), Moreira (2016) e outros, com vistas a encampar aqui um estudo de caráter heterogêneo do conhecimento.

Quanto ao procedimento da escrita analítico e argumentativo, optei pelo uso do “Eu” (1ª pessoa do singular), por me autorizar, na condição de intérprete e autor da pesquisa, quanto ao levantamento de ideias, e produzir as minhas análises críticas a respeito das informações levantadas, tanto a partir dos documentos relacionados à nova proposta curricular, como também dos participantes acompanhados por mim e com quem aprendi muitas novas lições na tessitura deste estudo.

1.2 FATOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA

Comecei a trabalhar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir de 1993, como professor substituto, ainda na antiga Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, Bahia – FFPJ, depois denominada *Campus IV* – UNEB. Naquela ocasião, como formação de professores de línguas, no *Campus* de Jacobina, só havia o curso de “Letras Vernáculas com Inglês”, cujo currículo oferecia uma formação técnica e tradicional, constituído de um conjunto de disciplinas, focadas prioritariamente no estruturalismo linguístico, o que caracterizava de forma bastante clara uma formação de conhecimentos homogêneos e de forma hierarquizada.

Nesse curso, ministrei aulas de Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI, como constava em sua “grade curricular”, como assim era chamada, hoje denominada “matriz curricular”. A partir de abril de 1994, fui aprovado em concurso para professor de Língua Inglesa na mesma instituição, da qual sou professor até os dias atuais. Naquela época, eram raras as escolas públicas de 1º e 2º graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) do interior da Bahia, de onde advinha a maioria dos estudantes de Letras da região, que ofereciam a disciplina Língua Inglesa em seu currículo de formação.

Com isso, uma boa parte dos estudantes oriundos dessas escolas, ao iniciar seus estudos no curso de Letras, através do qual se formariam professores de língua portuguesa e de língua inglesa, não apresentavam conhecimentos de língua inglesa suficientes para acompanhar o programa dos estudos oferecidos pela licenciatura, cujo propósito, além de formar o professor em língua portuguesa, era formá-lo também em docente de língua inglesa. Tal situação foi sempre o desafio para nós, professores.

Consequentemente, diante de tal cenário, havia descontentamento e frustração, tanto por parte de estudantes quanto de professores, porque o que se estudava e aprendia no curso de Letras não era suficiente para atender às necessidades sociais e escolares vigentes, já que nenhuma das disciplinas do currículo versava a respeito do seu contexto sociocultural da época. Esse curso de Letras Vernáculas com Inglês funcionou na UNEB até o ano de 2003. Docentes

formados nessa perspectiva mais tecnicista poderiam, após a conclusão de seu curso, lecionar Língua Portuguesa e respectivas literaturas, ou seja, literatura brasileira e literatura portuguesa, assim como língua inglesa e respectivas literaturas, isto é, inglesa e norte-americana. Sendo assim, os professores formados nessa modalidade curricular poderiam atuar nos antigos níveis de 1º e 2º graus, conforme a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, 2004, houve o desmembramento desse curso, estabelecendo-se na instituição o Curso de Letras Vernáculas, que formaria apenas o professor de Língua Portuguesa, e o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, razão desta pesquisa, que segundo o seu projeto pedagógico, formaria o professor de Língua Inglesa, com foco na diversidade cultural e questões atuais geradas pela globalização. O novo curso é orientado por uma nova proposta curricular que se constitui, entre outros fatores, de 4 (quatro) eixos temáticos e 8 (oito) temas norteadores, em torno dos quais gravitam as disciplinas e seus projetos de estudos, promovendo um diálogo com outros conhecimentos e saberes além dos linguísticos. Daí o seu caráter *interdisciplinar*, uma das suas características presentes no plano pedagógico, como também na matriz curricular.

Isso significa um ponto de partida para os diálogos *transversais* e *interculturais*. Concebido sob uma lógica operante até hoje, trata-se de um currículo em ritmo de mudança, pois, a cada quatro anos, vem sendo reavaliado e redimensionado, com o objetivo de que seja alinhado aos contextos vigentes. Os estudos desta pesquisa tomaram como referência apenas o redimensionamento curricular em 2007. Sendo assim, o trabalho em pauta se limita ao período de formação de seus egressos participantes entre 2008 e 2016, considerando a relatividade do ano de início e conclusão de seus participantes, descritos nesta tese. As mudanças mais recentes desse currículo em 2020, ainda durante a pandemia de Covid-19, não fazem parte deste estudo, embora, como menciono acima, esse currículo esteja sempre em transformação.

1.3 INQUIETAÇÕES E PROVOCAÇÕES DESTE ESTUDO

Após o funcionamento de um semestre do recente currículo do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, implementado a partir de 2004 (Ver currículos no Anexo B), e redimensionado pela primeira vez em 2007, com sua matriz curricular renovada, contendo disciplinas teóricas e práticas, dando abertura para discussões e debates que antes não existiam, como professor formador nesse curso e nessa instituição comecei a perceber algumas diferenças significativas na atuação de colegas, professores formadores e de alunos com quem convivia. Os professores em formação nessa nova modalidade curricular começaram a demonstrar uma

postura diferenciada pelos estudos, despertando interesses pelos temas discutidos, sem as frases corriqueiras que eu e outros colegas professores formadores ouvíamos de alguns estudantes, futuros professores, no decorrer da formação tradicional, pelos corredores e salas de aula, tais como: “não sei nada de inglês”, “não quero aprender muito inglês porque só quero ensinar português”, etc. Essas frases não se repetiam mais com tanta frequência, e isso me chamou muito a atenção, despertando o desejo de saber o que, de fato, estava mudando naquele contexto.

Com o passar do tempo, professores e alunos foram se adaptando e se engajando melhor nos componentes teóricos, que fundamentavam os fenômenos linguísticos, até então não questionados e nem muito menos explicitados na modalidade curricular anterior, devido à sua proposta tecnicista de ensino. E isso fazia uma grande diferença porque, anteriormente, o currículo não propiciava essa condição. A formação era focada apenas no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: *ouvir, falar, ler e escrever*, sem questionar que conhecimentos teóricos sustentavam essas habilidades. Desse modo, a língua era vista apenas como um sistema *formal e objetivo*, sem espaço para discussões teóricas e supostas *subjetividades* que, naturalmente, envolvem seus falantes nos seus múltiplos contextos de vida.

A implementação de componentes curriculares como *Linguística Aplicada (LA)*, *Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino de Língua Inglesa*, que se embasam em uma visão social e política da linguagem, acrescidas de *Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa* e *Tópicos em Tradução*, disciplinas que dialogam também a língua como prática social, e *Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna*, que estabelece diálogos entre a cultura nativa e a cultura alvo, têm feito com que os alunos oriundos dessa nova conjuntura de formação sintam o desejo de ultrapassar as fronteiras linguísticas e alcancem a pluralidade de conhecimentos e saberes em função da língua. Esses fatos, por exemplo, ressoam nas falas de alguns dos egressos que participaram do estudo aqui apresentado:

No período da minha formação foi possível perceber que não basta apenas ter conhecimento específico linguístico, mas também relacionar as diferentes áreas do conhecimento como unir a relação cultural da língua estrangeira nas ações cotidianas, interculturalidade e interdisciplinaridade. (P1).³

[...] pensar em situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que promovam a interação/articulação dos diferentes conhecimentos e as disciplinas cursadas para além dos conhecimentos linguísticos de algum modo contemplaram essas competências. (P3).

³ No trabalho, usei a sigla P e um número para me referir aos professores egressos, participantes deste estudo.

As disciplinas de Estágio, de NEI⁴ e de Linguística Aplicada, por promoverem discussões acerca da língua em seu contexto de uso, em meio a diferentes aspectos sociais, históricos e culturais. (P5).

E foi partindo dessas motivações e com um engajamento mais presente dos professores formadores, juntamente com professores em formação, nos grupos de estudos, de pesquisa, orientações de TCC, que se começaram a produzir narrativas demonstrando que as coisas estavam melhorando do ponto de vista do conhecimento e do interesse da produção acadêmica por parte dos docentes formadores e de seus estudantes, professores em formação. Com professores em formação interessados em participar de cursos de extensão, monitoria de disciplinas, projetos de iniciação científica como PIBIC e PIBID, projetos de formação docente como UNEB 2000, PARFOR, etc., tais manifestações vinham realçar a ideia de que alguma coisa estava se renovando e, por isso, precisaria ser estudada com mais cuidado, interesse e seriedade. E foi com essa premissa que construí este projeto de pesquisa.

Ainda em 2008, após quatro anos da mudança curricular, fiz a minha pesquisa de mestrado para saber que inovações pedagógicas estavam acontecendo nas abordagens de ensino dos professores formadores, exclusivamente do *Campus IV* – UNEB, Jacobina, local onde, como falei, atuo como professor formador. Naquela ocasião, a pesquisa demonstrou que uma formação de professores de LE não se dava apenas por conhecimentos linguísticos sistematizados, conduzidos por métodos e técnicas, numa proposta homogênea do conhecimento, mas a partir de um conjunto de conhecimentos formais e informais, seguido de crenças e experiências dos docentes, constituindo-se em uma filosofia própria de ensinar de cada professor, e optando-se por uma “abordagem” de ensino, ao invés de um “método”. A pesquisa foi feita com três professores formadores do Curso Língua Inglesa e Literaturas do *Campus IV* – UNEB, no município de Jacobina – BA e foi defendida no PPGLINC no ano de 2010.

Entusiasmado com o resultado dessa pesquisa anterior, o andamento constante de reestruturação curricular constituindo-se de componentes que focam temas como cultura, diversidade cultural e as relações entre diferentes culturas, acrescidos de relatos de pesquisa nesse contexto, tanto de alunos bolsistas do PIBIC e PIBID como de trabalhos de TCC, decidi, para o meu doutorado, realizar um estudo com professores egressos a partir dessa reestruturação curricular, para averiguar o que essa atualização foi capaz de fazer na formação e na vida desses

⁴ NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares), nome atribuído a um dos componentes curriculares, pertencente ao Eixo de Formação Docente (EFD). Em todo o currículo, há esse componente distribuído em 4 (quatro) semestres, ou seja: NEI I, II, III e IV (Ver o fluxograma curricular no Anexo B).

docentes. E assim o fiz, propondo um estudo mais específico que pudesse fornecer uma melhor condição de ampliar a busca por esse conhecimento e seus desdobramentos. Com base nisso, propus o seguinte problema a ser estudado neste trabalho de tese: De que forma a mudança curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB implicou a formação dos docentes de língua inglesa levando-se em consideração aspectos relacionados à interculturalidade?

À luz dessa indagação central, elaborei **cinco questões de pesquisa**, alinhadas aos meus objetivos específicos:

1. Quais são os principais pressupostos teóricos do currículo do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, redimensionado em 2007?
2. Como os futuros professores de língua inglesa compreendem os conceitos de língua, cultura, currículo, diversidade cultural e interculturalidade a partir da mudança curricular?
3. De que forma o novo currículo redimensionado em 2007 contempla uma perspectiva intercultural ante a formação de professores de Língua Inglesa?
4. Que efeitos o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas propiciou na vida profissional de seus egressos?
5. Em que medida o fazer pedagógico dos egressos reflete os conhecimentos adquiridos na sua formação?

Dito isso, como **objetivo geral**, o trabalho busca compreender as implicações da mudança curricular no processo de formação dos professores de Língua Inglesa no contexto da UNEB, a partir de uma perspectiva intercultural. Já os **objetivos específicos** são os seguintes:

1. Analisar e discutir as fundamentações teóricas que orientam o currículo atual em comparação com o currículo antigo;
2. Verificar se e como ocorre a relação entre língua, cultura e interculturalidade na proposta curricular vigente;
3. Levantar se há e que pontos do currículo a partir da mudança se relacionam com uma perspectiva intercultural na formação dos professores de língua inglesa;
4. Identificar os efeitos que esta formação propiciou na vida profissional de seus egressos;
5. Examinar, sob o olhar da interculturalidade, como os docentes formados a partir da mudança do currículo conduzem as suas práticas.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Para a apresentação e discussão das questões teóricas e práticas aqui propostas, este documento de tese apresenta-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro, denominado **ONDE E COMO SE DÁ O INÍCIO DA CONVERSA**, trago o propósito da pesquisa, os fatos que a antecederam e as minhas inquietações e provocações em prol do desenvolvimento deste estudo. A partir daí, apresento o problema estudado, as perguntas de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Já no Capítulo 2, intitulado **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**, mostro o meu conceito de pesquisa e, com base no meu objeto de estudo, justifico a escolha da metodologia qualitativa, de cunho etnográfico, interpretativista, sob orientação teórica defendida por Erickson (1986), contendo análise documental como complemento das informações deste estudo. Depois, apresento os instrumentos e critérios de geração de dados da pesquisa, seguidos dos procedimentos de análise dos dados, com a descrição dos participantes deste estudo.

O Capítulo 3, **UM BREVE PANORAMA SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NA UNEB**, apresenta diferentes conceitos de currículo em seus respectivos campos de conhecimentos historicamente construídos, e como essas questões se refletem na formação dos professores participantes desta pesquisa.

O Capítulo 4, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**, inicia com um breve panorama histórico da formação de professores no Brasil, mostra também o que seja a perspectiva intercultural e a ideia de interculturalidade na formação de professores, bem como apresenta como tem sido o ensino e aprendizagem de inglês no contexto brasileiro, trazendo os sentidos de língua como sistema, como discurso, e também algumas acepções de cultura. E, para encerrar, o capítulo apresenta a proposta de Inglês como Língua Franca (ILF).

No Capítulo 5, **CURRÍCULO: MUDANÇA CURRICULAR, SEUS EFEITOS E RESULTADOS: A PESQUISA**, que trata da pesquisa em si, são estudadas as mudanças curriculares havidas após a nova proposta curricular sob a ótica da interculturalidade. Começo apresentando um paralelo comparativo entre as duas propostas curriculares, a anterior e a atual, a partir da grade curricular anterior e da matriz curricular atual. Em seguida, estabeleço uma análise comparativa entre as ementas dos componentes disciplinares, emergindo daí reflexões e análises orientadas pelos pressupostos teóricos interculturais, para ver se realmente o currículo

em estudo apresenta ou não uma perspectiva intercultural na formação dos seus docentes de língua inglesa.

E, finalmente, nas **CONCLUSÕES**, faço uma breve análise do que foi a pesquisa, o seu percurso e os resultados encontrados, voltando aos objetivos do trabalho assim como às perguntas orientadoras.

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 INTRODUÇÃO

Como se depreende do título, este capítulo versa sobre a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. Início com a sugestão de que pesquisar é uma necessidade de busca de conhecimentos e, ao mesmo tempo, um ato político. Em seguida, justifico a escolha de uma abordagem de pesquisa qualitativa, etnográfica, de cunho interpretativista, com análise documental como opção ideal metodológica, para dar conta das descrições e informações, tanto documentais como não documentais fornecidas para este estudo. No final, descrevo os instrumentos de coleta de dados, assim como a justificativa de suas escolhas, em que circunstâncias esses dados foram gerados e como foram analisados.

2.2 O ATO DE PESQUISAR

Pesquisar, na minha opinião, significa buscar e descobrir novos conhecimentos, tirar dúvidas do que ainda não se tem certeza, e obter resultados e experiências num determinado campo do saber humano que possam ser úteis na vida das pessoas. Isso também significa um ato político, porque toda visão requer instrumentos, mediações, conexões e posições. E para contemplar esses aspectos de forma mais contundente, a partir do objeto deste estudo, optei por um processo sistemático de investigação, tomando como referência a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fundamentalmente interpretativista (ERICKSON, 1986), no intuito de mostrar as diferenças, as especificidades e os detalhes dos fenômenos em estudo, ao invés de quantificá-los e traçar um conjunto de leis gerais para explicar os fatos, a partir das uniformidades observadas. Para Godoy (1995, p. 21), sob a perspectiva qualitativa de pesquisa,

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

O estudo em questão é identificado por essas características por acontecer em uma universidade multicampi, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), num contexto cultural mais amplo da formação dos professores de língua inglesa, em seu ambiente natural, ao qual se

integram os participantes, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Segundo André e Ludke (1986, p. 12):

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.

Isso significa que tanto os gestos quanto as palavras estudadas devem ser relacionados ao contexto onde se situam. Nessa perspectiva, optei por instrumentos apropriados ao objeto de estudo, os quais foram utilizados em espaços geográficos e culturais diferentes, o que contribuiu para uma descrição e análise mais seguras das informações encontradas. Sendo assim, houve descrições relacionadas ao que as pessoas pensam e fazem como consequência de sua formação.

Para complementação das informações dadas pelos participantes, busquei também fazer uma análise documental, como complemento deste estudo, porque o uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações e aproxima o entendimento do objeto em estudo com a sua contextualização sociocultural na pesquisa. A partir desse entendimento, utilizei como instrumentos documentais o projeto pedagógico, matriz curricular, resoluções e pareceres do MEC e ementas dos componentes curriculares do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas. Sob a questão de análise documental, André e Ludke (1986, p. 39) afirmam que

[os] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Isso me fez observar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como também questionar e tirar dúvidas das informações que às vezes não ficavam claras. Isso me levou a aprender sobre o objeto pesquisado, já que a pesquisa qualitativa etnográfica é, acima de tudo, um processo de aprendizagem.

Segundo Erickson (1986), como observadores importantes, nós podemos aprender a cultura ou subcultura das pessoas que estudamos e, desse modo, seus comportamentos e maneiras de interpretar o mundo, ou seja, um olhar de grande interesse no significado humano e na vida social em sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Nesse sentido, as técnicas e procedimentos utilizados nesta pesquisa não seguiram padrões rígidos ou predeterminados e,

sim, o senso desenvolvido, a partir do trabalho de campo no contexto social em que se deu o estudo.

Para Wilson (1977), a pesquisa etnográfica toma como base duas hipóteses sobre o comportamento humano: a hipótese naturalístico-ecológica, que afirma que o comportamento humano sofre influências do contexto social em que ele se situa, e a hipótese qualitativo-fenomenológica, a qual determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Por esse veio, a etnografia enquanto estudo das interações sociais, comportamentos e percepções que ocorrem dentro dos grupos, equipes, organizações e comunidades, segundo Erickson (1986), trata, preponderantemente, dos padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados, particularmente, em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Suas raízes vêm de estudos sociológicos e da antropologia, realizados no início de 1900, quando pesquisadores como Bronislaw Malinowski e Alfred Radcliffe-Brown participaram desses períodos e documentaram seus arranjos sociais e sistemas de crenças.

Para Erickson (1986), a pesquisa etnográfica busca responder a quatro questões: 1. O que está acontecendo no contexto de investigação?; 2. Como os eventos estão organizados?; 3. O que significam para os participantes?; 4. Como podem ser comparados a outros em contextos diferentes? A partir dessa ótica, cabe ao pesquisador compreender os significados construídos pelos participantes do contexto social, de modo a compreendê-los. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Outro aspecto de grande relevância da etnografia é que não há nenhum procedimento metodológico preestabelecido que possa limitar as possibilidades de abordagem do problema a ser estudado, como aponta Erickson (1986). Nesse sentido, o observador se sente livre para fazer uso de diferentes instrumentos e abordar os temas de modo a ressaltar o que de relevante, ou mesmo inesperado, emerge nas falas e atuações dos participantes da pesquisa.

Nesse contexto, Erickson (1981) aponta duas formas de se obter um *corpus*: “olhar” e “perguntar”. O “olhar” cabe a várias técnicas de observações, como anotações de campo, gravação de áudio e vídeo (e suas transcrições). Já o “perguntar” atribui-se aos questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, etc. O trabalho de pesquisa interpretativa de campo, segundo Erickson (1986), requer que o pesquisador seja bastante astucioso, perceba e descreva os eventos cotidianos, bem como identifique o

significado das ações e dos vários pontos de vista dos atores. Cabe ao pesquisador, portanto, compreender os significados produzidos pelos participantes do contexto social, uma vez que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico não requer testagem de hipóteses.

O pesquisador deve se valer de informações de vários ângulos, várias vozes, a fim de obter uma compreensão mais ampla dos acontecimentos. Com base nesses princípios, busquei estabelecer articulações entre os dados do *corpus*, enquanto documentos que fundamentam o currículo do curso, suas referências teóricas, como também relacionei essas informações documentais ao material gerado pelos participantes à luz das perguntas de pesquisa que, como deixei claro, estavam alinhadas aos objetivos do trabalho. Sendo assim, nas explanações teóricas, já trago informações dos dados através de excertos gerados pelos instrumentos de pesquisa, sempre fazendo referência às teorias citadas e argumentadas.

As questões de pesquisa foram geradas a partir do problema estudado e também das informações obtidas em campo. Daí, cada pergunta de pesquisa relaciona-se com um determinado instrumento de geração de dados, está respaldada no campo teórico que sustenta este estudo, bem como contemplada nas análises dos dados documentais e qualitativos.

Os aspectos a serem analisados são definidos no próprio campo de estudo (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991). Concatenado a essa ideia, afirma Suassuna (2008, p. 350), o pesquisador

[...] lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

Nessa direção, busquei teorias curriculares que dão suporte à construção do projeto pedagógico estudado de onde advêm as fundamentações que sustentam a matriz curricular, seus eixos temáticos, temas norteadores, disciplinas e suas respectivas ementas, bem como os dados qualitativos produzidos pelos 5 (cinco) docentes participantes: P1, P2, P3, P4 e P5. A partir desse entrelaçamento de informações, de forma analítica, é que pude analisar e problematizar todo o contexto da pesquisa. Para Geertz (1989), isso requer um trabalho bastante cuidadoso, acrescido de uma participação interativa do pesquisador, reconhecida como “descrição densa”, que ajuda a compreender as estruturas significantes relacionadas às ações sociais. Como afirma Mattos (2011, p. 54):

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural.

A partir desses princípios, na medida em que descrevi os dados, problematizei-os levando em conta não apenas o contexto situacional da pesquisa, mas encaminhando esses resultados para uma discussão de contexto amplo no plano da formação de professores de inglês nos Cursos de Letras no Brasil, não só no plano curricular, mas também no plano da linguagem como prática sociocultural, potência para uma educação intercultural.

Dito isso, detalho que esta pesquisa ocorreu em 2 (duas) etapas diferentes: 1ª etapa – o início da coleta de dados documentais e qualitativos, a partir de agosto de 2018 e a conclusão em 2019. O estudo empírico foi iniciado pela busca documental, a qual envolveu decretos, portarias, o projeto pedagógico e a matriz curricular do curso em pauta, isto é, o curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas. Os dados documentais do currículo antigo foram coletados através de *e-mails*, solicitando-os à PROGRAD – UNEB, enquanto os documentos do currículo redimensionado em 2007 foram coletados diretamente do portal da UNEB⁵.

Já a 2ª etapa constou da coleta dos dados através do material gerado com a participação dos 5 (cinco) egressos participantes. O questionário estruturado, foi enviado aos professores egressos do curso por *e-mail*. A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi feita em campo com a participação presencial dos egressos juntamente comigo. Finalmente, no caso das narrativas, os participantes as escreveram e me enviaram na sequência por e-mail.

2.3 INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Como já indicado, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram de natureza documental e não documental. Para Cellard (2008, p. 296), documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento”, e isto dá mais credibilidade e representabilidade para a pesquisa.

Como documental, com relação ao Curso de Letras Vernáculas com Inglês, vigente de 1992 a 2003, utilizei o Projeto Pedagógico (PP), as ementas das disciplinas de formação docente em Língua e Literatura inglesa, bem como a sua grade curricular. Com relação ao currículo

⁵ Portal da UNEB: www.uneb.br.

atual, de Letras Língua Inglesa e Literaturas, vigente a partir de 2004, utilizei o Projeto Pedagógico, a matriz curricular e seu fluxograma, acrescidos de suas ementas curriculares.

Para Cellard (2008), o documento assume o sentido de prova – instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta, uma vez que serve de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos. Já Flick (2009) chama a atenção para que o pesquisador considere um estudo documental como “meios de comunicação”, já que esses documentos foram produzidos com alguma finalidade específica. Em se tratando desta pesquisa, com já mencionado, a finalidade foi descrever e analisar os documentos supracitados como complementação dos dados qualitativos. Sendo assim, apresento informações detalhadas de cada documento, bem como seus objetivos, além do público para quem esse currículo se destina. Com esse propósito, os documentos curriculares aqui apresentados corroboram informações concretas fornecidas tanto pela instituição quanto pelos participantes do estudo, sendo, portanto, analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

Como não documental, recorri a observações e gravações de aulas, um questionário estruturado, uma entrevista semiestruturada e narrativas escritas pelos participantes do estudo.

Para ter acesso aos documentos do currículo antigo, solicitei através de *e-mails* aos setores administrativos da PROGRAD/UNEB, já que este currículo não mais estava disponível no portal da instituição. Já para ter acesso aos documentos do currículo atual, dirigi-me diretamente ao portal da UNEB, no qual consegui baixar os documentos para o estudo. Essas informações, como são públicas, estão disponíveis no referido portal, não só para a comunidade acadêmica, mas também para o público em geral.

Com relação aos dados pesquisados em campo, primeiro elaborei e enviei por *e-mail* o questionário estruturado com 17 questões focadas no percurso formativo do professor. Em seguida, tivemos 3 (três) encontros presenciais com esses participantes nos municípios e estabelecimentos de ensino onde trabalhavam, com exceção de P4, que trabalhava em Aracatu, povoado de Eunápolis, que fica no sul da Bahia, bastante distante de Salvador, município onde moro. Durante os encontros nos locais de trabalho dos docentes, fiz as observações e a entrevista semiestruturada. Para fazer as três observações com P4, fiz apenas duas viagens ao invés de três, como fiz para os outros municípios, de maneira que as duas últimas observações de P4 fiz em dois dias consecutivos, enquanto com os outros participantes foram feitas em 3 (três) visitas em dias alternados. As narrativas dos 5 (cinco) participantes, recebi por *e-mail*.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise documental, utilizei os seguintes documentos: o projeto pedagógico do currículo anterior e as ementas das disciplinas relacionadas à formação do professor de inglês, projeto pedagógico do currículo redimensionado, suas ementas curriculares, pareceres e resoluções do MEC e da UNEB.

A análise foi feita em duas etapas. Na primeira, fiz uma avaliação preliminar, analisando criticamente cada documento, levando em conta o contexto, interesses, confiabilidade e conceitos-chave voltados para a diversidade cultural e interculturalidade, a natureza do texto, e a sua lógica interna para “assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p. 300). Nesse contexto, a procedência dos documentos facilitou a verificação de sua autenticidade. Na segunda, retomei ao documento para fazer as interpretações precisas.

Já para as ementas dos componentes curriculares, utilizei a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 38), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Como, para essa mesma autora, não existe modelo fixo de análise, mas regras que podem ser reinventadas, levei em conta para esta análise os objetivos e as questões investigadas.

Para a análise não documental, tomei como referência as falas dos participantes geradas através do questionário estruturado, da entrevista semiestruturada e das narrativas. O conteúdo oriundo desses instrumentos estão relacionados à questão curricular, ao projeto pedagógico e ao desenvolvimento profissional dos egressos.

Ressalto que parte desses dados, tanto documentais como não documentais, também serviu de suporte para o desenvolvimento dos dois capítulos teóricos deste estudo. No segundo momento, analisei as informações dos participantes relacionadas à formação, triangulando as informações documentais com o questionário estruturado, a entrevista semiestruturada e as narrativas.

Nesse aspecto, levo em conta o contexto do currículo nas suas dimensões culturais, identitárias, assim como dos docentes participantes desta pesquisa, apontando as limitações que essa formação apresenta, para se produzir conhecimentos e saberes na perspectiva da diversidade cultural, da igualdade de direitos, da equidade social e da interculturalidade. Isso também significa que, ao passo que sou pesquisador e ator participante desse processo formativo, tal tarefa me proporciona uma aprendizagem significativa, já que a etnografia também é um dispositivo aprendente. Nesse sentido, o pesquisador trabalha com as pessoas e não sobre elas. É o que nos diz Macedo (2012, p. 46):

[...] implicar-se na pesquisa não é dizer “eu” em todos os lugares, não apenas fazer-se figura central do estudo, nem necessariamente se tomar como observador entre outros. É nomear, organizar, argumentar sua posição singular, como ponto de apoio da pesquisa. É segurar o fio do seu próprio pensamento, arriscar os desequilíbrios, as colocações em questão, as passagens através de túneis quando se perde o fio, quando as ressonâncias batem forte.

Fundamentado nessa lógica, procurei evitar projeções próprias e busquei trabalhar as experiências, interações e documentos em seu contexto natural, através das descrições e análises das informações estruturadas e não estruturadas que compõem o *corpus* desta pesquisa, com um olhar voltado para a “intercricidade” dos participantes, ou seja, suas maneiras de compreender e resolver interativamente as questões de forma prática e reflexiva, considerando seus contextos e recontextualizações durante e depois do seu processo formativo.

2.5 OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa, como já sinalizado, são 5 (cinco) professores egressos do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas ministrado no período de 2008 a 2016, espaço de tempo em que os egressos foram graduados no âmbito da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esses docentes foram formados em cinco *campi* diferentes da UNEB, nos referidos municípios: *Alagoinhas (Campus II)*; *Jacobina (Campus IV)*; *Santo Antônio de Jesus (Campus V)*; *Caetité (Campus VI)* e *Conceição do Coité (Campus XIV)*. Dos 5 (cinco) professores egressos selecionados, 2 (dois) são homens e 3 (três) são mulheres; estavam na faixa etária de 24 a 32 anos.

Vale ressaltar que esses *campi* ficam geograficamente distantes uns dos outros, o que já caracteriza uma universidade plural, diversificada em seu contexto social. Cada área onde se localizam os *campi* caracteriza-se por espaços territoriais e culturais diferentes e suas singularidades.

Esses professores foram selecionados em comum acordo e registrados no comitê de ética da Escola de Enfermagem da UFBA, como P1, P2, P3, P4 e P5. O motivo de ter selecionado os cinco participantes formados em diferentes *campi* da UNEB foi para verificar se o mesmo currículo contempla de forma igualitária ou diferente as suas especificidades nos diferentes Departamentos e Colegiados em territórios de identidades diferentes.

Os critérios de escolha dos participantes se deram nas seguintes condições: a) O professor ou a professora teria que ter concluído a sua graduação, com percurso formativo iniciado a

partir de 2007, período que marca o redimensionamento curricular na instituição; b) Teria que estar ministrando aulas de Língua Inglesa em algum estabelecimento de ensino, público ou privado, nos níveis de Ensino Fundamental ou Médio. Para cumprir com esses critérios, entrei em contato com os colegiados de inglês dos diferentes *campi*, através de *e-mails* e telefonema, expressando os meus objetivos de fazer a pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitando uma autorização para que eu pudesse selecionar os participantes. Assim, eu os selecionei através dos contatos por *e-mails* e telefones. Foi uma tarefa um pouco trabalhosa porque nem sempre havia uma coincidência em que o egresso ou a egressa para quem eu telefonasse, ou enviasse *e-mail*, estivesse ministrando aulas de inglês naquele momento. Mas, no final, consegui os 5 (cinco) participantes com o perfil desejado.

Após serem formados em *campi* distintos da UNEB, os docentes atualmente trabalham em estabelecimentos de ensino como escolas públicas municipais, estaduais e federais, espalhadas por municípios baianos, assim distribuídos, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Nomes dos egressos, participantes da pesquisa com seus respectivos locais de formação e cidades onde trabalham

Egresso/a	Campus de formação	Cidade onde trabalha
P1	<i>Campus II - Alagoinhas</i>	Esplanada
P2	<i>Campus IV - Jacobina</i>	Candeias
P3	<i>Campus V – Santo Antônio de Jesus</i>	Santo Antônio de Jesus
P4	<i>Campus VI - Caetité</i>	Aracatu
P5	<i>Campus XIV – Conceição do Coité</i>	Passé (povoado de Candeias).

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Esses participantes pertencem a faixas etárias diferentes, bem como residem em municípios diferentes dos locais onde cumprem o seu exercício de professor, com exceção da professora de Santo Antônio de Jesus (P 3), que mora na sede onde se formou e onde trabalha. Portanto, de forma mais específica, apresento a seguir, no Quadro 2, uma descrição do perfil de cada um desses participantes.

Quadro 2 – Perfil dos egressos e egressas deste estudo

Egresso/a	Perfil	Ano de Graduação
P1	Professora graduada no Curso de Língua Inglesa e Literaturas pelo <i>Campus II</i> – UNEB, Alagoinhas, no período de 2010.1 a 2015.2, 27 anos de idade, sexo feminino, residente em Alagoinhas, BA, atua como professora de inglês no Centro Comunitário de Esplanada, há dois anos, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	2015
P2	Professor graduado no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas pelo <i>Campus IV</i> – UNEB, Jacobina, no período de 2009 a 2013, possui pós-graduação com mestrado em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 28 anos de idade, sexo masculino, residente em Candeias, BA, atua como professor de inglês na Escola Municipal Alfredo da Silva Serra, há um ano, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.	2013
P3	Professora graduada no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas pelo <i>Campus V</i> – UNEB, Santo Antônio de Jesus, BA, no período de 2008 a 2014, possui mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – PPGLINC, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, 32 anos de idade, sexo feminino, residente em Santo Antônio de Jesus, BA, atua como professora de inglês no Instituto Federal da Bahia – IFBA, <i>Campus</i> Santo Antônio de Jesus, há cinco anos, atuando no Curso Superior Produção Multimídia e em curso de extensão básico 2 e intermediário 1.	2014
P4	Professora graduada no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas pelo <i>Campus VI</i> – UNEB, no período de 2012 a 2016, possui pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Internacional do Paraná, cursando mestrado em Letras, Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista – BA, 31 anos de idade, sexo feminino, residente em Brumado, BA, atua como professora de inglês no Colégio Estadual Coronel Cândido Silveira, Aracatu, BA, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.	2016
P5	Professor graduado no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas pelo <i>Campus XIV</i> – UNEB, no período de 2012 a 2016, possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – <i>Campus II</i> , Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 24 anos de idade, sexo masculino, residente em Alagoinhas, BA, atua como professor de inglês na Escola Municipal Albertina Dias Coelho, no povoado de Passé, Candeias, BA, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.	2016

Fonte: Elaboração do Autor (2022).

Finalmente, ressalto que os dados informados desses egressos e egressas evidenciam semelhanças com relação à estrutura curricular, mas o fato de a formação ter acontecido em espaços diferentes com corpo docente e períodos também diferentes, causou efeitos diferenciados na percepção de seus graduandos. Por outro lado, o olhar dos 5 (cinco) participantes é bastante semelhante, no que se refere à necessidade de trazer o tema interculturalidade para a sua formação, de forma mais transparente e com a presença de discussões mais efetivas.

Para ampliar e orientar as informações curriculares em questão, apresento, no primeiro capítulo teórico a seguir, um panorama sobre as teorias curriculares e suas implicações na construção dos cursos de Letras no Brasil e na UNEB.

3 UM BREVE PANORAMA SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNEB

Quando questões fundamentais de currículo não são dirigidas por educadores, os caprichos econômicos ou políticos constroem o caminho, então, as práticas educacionais são dirigidas à revelia. (SCHUBERT, 1986, p. 1).⁶

Neste capítulo, apresento e discuto alguns conceitos de *currículo*, desde a sua etimologia ao seu campo historicamente construído, tomando, como ponto de partida, o início do século XX quando o currículo começa a ganhar estrutura organizacional. O objetivo é mostrar o quanto o conceito de currículo é polissêmico, razão de ser interpretado e ressignificado diante do contexto histórico, social, educacional e até mesmo político. Daí, me estendo nas propostas curriculares fundamentadas nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, para melhor compreensão e acompanhamento dos percursos transformativos, pelos quais têm passado as reformas curriculares, no mundo e no Brasil, a fim de acompanhar, com mais clareza, alguns fatos e consequências que antecederam e deram motivações para o desenvolvimento das questões curriculares mais atuais.

Também mostro neste capítulo como foram construídos o Currículo de Letras Vernáculas com Inglês e o Currículo de Letras língua Inglesa e Literaturas da Universidade em questão. Para uma melhor compreensão do assunto, organizo este capítulo em cinco seções a saber: na primeira, apresento as acepções curriculares e seu campo historicamente construído; na segunda seção, apresento as teorias curriculares que têm orientado os currículos escolares no mundo e no Brasil; na terceira, trago os fundamentos dos primeiros currículos de Letras no Brasil e apresento, também, as bases epistemológicas do Cursos de Letras Vernáculas com Inglês no contexto da UNEB; na quarta seção, mostro os fundamentos de um currículo como uma construção cultural; por fim, na quinta e última seção, trago a construção do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas no contexto da UNEB.

3.1 ACEPÇÕES CURRICULARES E SEU CAMPO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO

Conceituar *currículo* nos dias atuais tem sido uma tarefa bastante difícil e complexa por se entender que não se trata de associar esse termo a um mero documento estruturado, constituído de conteúdos e diretrizes a serem trabalhadas nas instituições educacionais, como

⁶ Tradução livre do original em inglês.

corriqueiramente tem sido conceituado por boa parte das pessoas, mas trata-se de um processo de construção histórica e cultural, através da qual seu significado vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, desde a sua etimologia às alterações de sentido necessárias que a sociedade e o contexto educacional exigem. Dessa forma, o termo currículo se torna polissêmico, ambíguo e complexo de tal forma que, segundo Pacheco (2001), durante décadas, o termo tem sido usado com muitas e diferentes acepções a depender dos interesses dos grupos sociais que estudam e convivem com esse tema. É óbvio que, por não ter um sentido único, urge que se faça uma discussão mais ampla e aprofundada do conceito, a fim de esclarecê-lo melhor no âmbito escolar contemporâneo.

Começando pela sua etimologia, *currículo* vem do latim *currere*, que significa pista de corrida, ato de correr, percurso (PACHECO, 2001). Por esse princípio, a palavra currículo dá a ideia de um caminho a ser percorrido, o que se traduz na maioria das vezes no contexto formativo educacional, como um conjunto de normas e procedimentos, cujo poder de decisão da realidade está nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso.

Incluem-se, nessa perspectiva, os currículos mais tradicionais, hierarquicamente organizados e com objetivos a serem alcançados no final do percurso (TYLER, 1981). Trazendo a analogia para a formação de professores, a pista de corrida é o currículo, o caminho percorrido tem sido a trajetória para cumprir os créditos das disciplinas, e os atletas são os professores que, nessa concepção, tentam seguir pelas pistas de corrida, que são os métodos e técnicas de ensino, para alcançar o ponto de chegada. Mas *currere* também tem um outro lado da moeda, como expressa Pacheco (2001, p. 15-16):

[...] o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.

Quanto à “noção de totalidade de estudos”, como a segunda ideia de *currere*, significa que, ao chegar ao final do curso, o aprendiz deverá se dar conta de que aprendeu tudo o que foi programado, uma vez que possivelmente atendeu a todos os objetivos esperados. Nessa perspectiva curricular, professores e alunos se preocupam mais com a burocracia e estrutura curricular do que mesmo com o que o currículo possa fazer em suas vidas.

Essa concepção curricular que se arrasta por séculos no campo de ensino, aprendizagem e formação de pessoas, ainda perdura nos dias atuais por se constituir de elementos relacionados à homogeneização do conhecimento. É daí que o conceito de currículo aparece em forma de

projeto, utilizado em programas formativos, planos de curso, experiências de ensino e de aprendizagem como caminhos a serem percorridos e propósitos a serem alcançados.

A ideia de percurso já existia desde a Roma antiga, quando todas as honras dos cidadãos eram somadas e denominadas de cursos honrosos, caracterizando um trajeto conquistado. Com isso, esse termo ganha o sentido de escolarização, mas no contexto histórico da formação educativa, segundo Pacheco (2001), tem gerado polêmicas e paradoxos com relação ao seu significado.

Ao mesmo tempo que adquiriu uma crescente relevância na educação (estruturas organizacionais escolares e não escolares) também é certo que o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular. (PACHECO, 2001, p. 15).

Nesse aspecto, seu significado vem se traduzindo de diferentes formas, constituindo-se de valores, ideologias, forças e interesses, ganhando novos sentidos de acordo com os contextos, nos quais ele se insere. No contexto escolar, o currículo vem sendo “utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados da educação, etc., sem que muitas vezes o seu significado seja convenientemente dilucidado” (PACHECO, 2001, p. 15), por se tratar de um termo bastante complexo, gerador de divergências e paradoxos na vida dos educadores e educandos.

Sendo assim, “o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras” (MACEDO, 2000, p.96). Dessa forma, é importante compreender historicamente os estudos do desenvolvimento do currículo como “um campo de lutas travadas em busca de um ideal para cada contexto” (GESSER, 2002, p. 79).

Os primeiros estudos relacionados a currículo no mundo surgiram a partir do século XX, embora, bem mesmo antes desse período, questões relacionadas às filosofias e pedagogias educacionais “em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo de currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não se utilizasse o termo” (SILVA, 2017, p. 21). O termo *curriculum* aparece, pela primeira vez no mundo, nos Estados Unidos, com Bobbit, em 1918.

Para entender melhor esse período que demarcou o currículo como campo da educação, apresento uma breve análise e comentários das três fases de teorias distintas apontadas por Silva (2017), que orientaram, durante décadas, o currículo no cenário educacional no mundo e no Brasil, e que servem como referências bastante sólidas para as possíveis mudanças de conceitos

e reflexões no âmbito educacional e de formação de professores de línguas na atualidade. Refiro-me às *teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas*.

3.2 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS TRADICIONAIS

As teorias tradicionais surgidas na metade do século XX foram os pontos de partida para a organização do currículo no âmbito escolar. São protagonistas desse movimento: Dewey, em 1902, Bobbit, em 1918, Tyler, em 1949, e Mager, em 1960. Esse campo de estudos do currículo enquanto organização e estrutura começou a partir de Bobbit (1918) nos Estados Unidos, ao lançar o livro *The curriculum*, conforme ressalta Silva (2017, p.22):

[...] num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com as suas diferentes e particulares visões.

Seu principal objetivo era associar as disciplinas curriculares a uma questão mecânica para seguir a administração científica nos Estados Unidos, que viviam a era do Taylorismo. As disciplinas curriculares deveriam ser técnicas, aliadas ao sistema industrial desse país. Sendo assim, Bobbitt tenta responder aos questionamentos que envolviam dúvidas com relação à escola, economia e formação atrelada ao campo de trabalho e da ciência. Na concepção de Bobbitt, portanto,

[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2017, p. 24).

Seguindo esse raciocínio, os padrões da educação deveriam se equiparar aos padrões de uma fábrica. Logo, assim como a fábrica dependia de suportes técnicos para um melhor desenvolvimento e produção, o currículo na formação escolar precisaria seguir esse mesmo modelo. Nesse aspecto, a educação se obrigaria a apresentar os resultados pretendidos e, para isso, deveriam haver “métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (SILVA, 2017, p. 23), já que a proposta de Bobbitt era que a educação se tornasse científica. Foi nessa perspectiva que se fundamentaram os primeiros Currículos de Letras no Brasil.

3.3 EM QUE SE FUNDAMENTAVAM OS PRIMEIROS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL?

Os primeiros cursos de Letras no Brasil foram iniciados nos anos 30 do século XX, de acordo com Fiorin (2006). Esses cursos eram extremamente focados em pesquisas linguísticas, e funcionavam na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de 1934, dando seguimento, em 1935, na Universidade do Distrito Federal, e em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. O autor ressalta com relação ao primeiro Curso de Letras da Universidade de São Paulo, (USP): “o que se queria era formar uma nova elite para o país, educada nos moldes dos países mais adiantados do mundo”, mas, quanto à língua portuguesa, ter “uma língua comum cuja norma era a variante europeia perpassa todo o programa” (FIORIN, 2006, p. 17). Para isso, previu-se então “que todos os professores fossem recrutados na Europa” (FIORIN, 2006, p. 12).

Nesse ínterim, surge, em 1940, na USP, o primeiro Curso de Língua e Literatura Inglesa, cujo interesse maior era preparar os estudantes para os estudos de Literatura Inglesa e Norte-americana, do que mesmo para as questões linguísticas. Logo, o objetivo de estudar inglês seria capacitar os estudantes para leitura de textos literários, tanto em prosa quanto em poesia. Sendo assim, havia uma grande preocupação com os estudos da fonética, como preservação dos sons originais, nítidos dos nativos, oriundos da Inglaterra e dos Estados Unidos. Ao priorizar a maior parte da comunicação focada na forma escrita, ficava a comunicação oral na mão de poucos intérpretes.

Talvez seja esse um dos motivos que contribuiu para que, durante décadas, a maioria dos estudantes de letras com inglês não tivesse oportunidade de desenvolver uma boa habilidade de expressão oral durante a sua formação. Esta era uma das queixas cruciais constantemente apontada por professores e alunos no processo formativo de língua inglesa no Brasil.

A partir desses pressupostos, evidencia-se que a formação em Letras no Brasil fundamentou-se em princípios clássicos europeus e norte-americanos no intuito de formar uma elite brasileira que pudesse preservar o seu cânone linguístico-literário. Isso contribuiu para uma formação linear, administrada por um currículo prescrito e hierarquizado, cujas normas disciplinares teriam que atender aos objetivos predefinidos em seus planos de curso. Geralmente, esses currículos compunham-se de disciplinas teóricas, sendo focados, na maioria das vezes, em conhecimentos clássicos, abstratos, distantes das realidades linguísticas e sociais, vivenciadas pelos seus pares.

Do ponto de vista linguístico, havia uma grande preocupação em manter a história das línguas, por isso, essa tradição curricular se manteve durante décadas com disciplinas como Latim, Fonética, Filologia Românica e Filologia Germânica, como componentes curriculares essenciais na formação dos professores. Para manter o rigor clássico, optava-se pela neutralidade do conhecimento, como forma de seguir um paradigma positivista que conferisse a sua veracidade tanto quanto acontecia com o modelo científico, haja vista a grande preocupação dos estudos linguísticos adotados por Saussure (2006) e Chomsky (1965) em equipará-los às ciências da matemática e da biologia.

Essas concepções linguísticas geraram um processo de ensino e aprendizagem de línguas via métodos e técnicas prontos, para preservar o sentido homogeneizador e universal da língua. Nesse sentido, elegem-se as variantes linguísticas das classes dominantes, como modelo ideal. Consequentemente, aparecem os materiais didáticos que legitimam esses pressupostos clássicos linguísticos, distanciando cada vez mais os indivíduos das suas realidades de fala.

Daí gerou-se uma modalidade curricular neutra e centrada na disciplina, visando o conhecimento instrumental acadêmico como lógica predominante que supervaloriza a habilidade do saber fazer que se atrela à racionalidade técnica e dispensa a reflexão. Nessa linha, os professores formadores se autodominavam e ainda se autodominam como aplicadores do currículo, sem avaliar o que isso pode causar na vida das pessoas. Consequentemente, desprezam-se conhecimentos e saberes adquiridos durante as histórias e experiências de vida dos seus agentes, tanto em ambientes locais como globais, já que esse modelo curricular ainda se embasa no padrão de formação europeia e norte-americana.

Os impactos dessa racionalidade têm sido evidenciados, tanto nas matrizes curriculares de formação, representadas por disciplinas técnicas, cujos conhecimentos específicos se voltam para a preservação da língua enquanto homogênea, quanto pela falta de plausibilidade que essa modalidade curricular oferece. Nessa condição, opta-se pelos métodos que determinam o que se deve estudar, aprender e ensinar, impedindo que o conhecimento extrapole as fronteiras linguísticas ao encontro das diversas culturas e das convivências sociais. Na visão tradicional, prioriza-se a teoria ao invés da prática por entender que aquela já é consagrada correta por autores cientificamente renomados, enquanto esta ainda precisa ser primeiramente reconhecida por alguma celebridade científica para ter o seu devido valor.

Isso se relaciona e se evidencia com muita clareza com o Parecer de nº 283 do relator, conselheiro Valnir Chagas, em 19 de outubro de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, que incluía, entre outras, a seguinte observação: a estrutura atual de nossos cursos superiores dá a impressão de algo planejado para não funcionar (PAIVA, 1996). A referência

justificou-se pela divisão do curso de Linguagem em conjuntos de línguas em que o grupo de línguas neolíticas era um exemplo extremo, pois proporcionava o aprendizado de cinco línguas em suas respectivas literaturas.

Esses princípios tradicionais caracterizavam o *currículo prescrito* que determinava os campos de conhecimentos a serem estudados, bem como antecipava os resultados, e por isso os conteúdos a serem ensinados nessa proposta eram aspectos fundamentais para uma formação predefinida. Aliava-se também, a esse propósito, a busca de teorias prontas que orientam o exercício do professor sem que este se dê ao direito de discuti-las. Nesse pormenor, Goodson (1995, p. 68) afirma que “o currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade”. Na educação brasileira, esse aspecto místico e doutrinário começou a existir a partir da educação dos jesuítas. Seus reflexos estiveram presentes nos governos centrais, nas burocracias educacionais do Estado e até mesmo na comunidade universitária durante décadas.

Essa modalidade curricular contribuiu para uma grande preocupação com estudos relacionados à aquisição e à aprendizagem das línguas, num processo mais individual do que social. Daí, a preocupação e valorização de estudos relacionados a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, criando a noção de um estudo completo de línguas. E, por essa via, surgiam as disciplinas como campos de conhecimentos fechados, específicos com a ideia de preparar melhor os cidadãos e cidadãs tecnicamente para o mercado de trabalho. Longe dessa proposta ficava o interesse social e cultural em torno dessas línguas, fossem nativas ou estrangeiras. E foi nessa perspectiva curricular que se instalou o primeiro Curso de Letras na UNEB, de formação dupla, denominado, Curso de Letras Vernáculas com Inglês, que perdurou até 2003. Com a reforma curricular de Letras da UNEB em 2004, surgem os dois cursos de letras com formação específica. O curso de Vernáculas passou a ser Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas e surgiu o Curso de Língua Inglesa e Literaturas, objeto deste estudo.

3.4 O CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS COM INGLÊS NO CONTEXTO ANTERIOR DA UNEB

O Curso de Letras Vernáculas com Inglês, fundamentado na Portaria Ministerial nº 155, de 17 de maio de 1966, combinada com a Resolução s/n, de 19 de outubro de 1962, que fixava os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura. Tal proposta se constituía de um Currículo Mínimo, com disciplinas complementares, obrigatórias e optativas, com duração de 4 (quatro) anos. Um currículo de formação dupla, cujo objetivo era

formar o(a) professor(a) de Português e de Inglês para lecionar no 1º e 2º graus, de acordo com o regimento estabelecido pelo Ministério de Educação (MEC).

O currículo mínimo era composto, entre outras disciplinas, de oito semestres de língua portuguesa, enquanto apenas seis de língua inglesa. Quatro semestres de Literatura Brasileira e dois de Literatura Portuguesa, contra dois semestres apenas de Literatura de Língua Inglesa, de forma que um semestre era dedicado aos conhecimentos literários focados na Europa, especificamente na Inglaterra, e o outro em Literatura Norte-americana focada nos Estados Unidos. Sendo assim, o currículo se enquadrava numa proposta formativa linear, composto por um conjunto disciplinar específico, com o propósito de manter um estudo estruturado e homogêneo das línguas, e dessa forma manter o aspecto hegemônico linguístico.

Já o núcleo complementar obrigatório desse mesmo curso era formado por outras disciplinas tais como: *Oficina de Redação, Metodologia do Estudo da Pesquisa, Laboratório de Expressão Oral, Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa*. Todas essas disciplinas eram orientadas por métodos e técnicas voltadas para as propostas estruturalistas e funcionalistas das línguas em estudo.

Pinar (1985 apud PACHECO, 2001, p. 24) ressalta que essa perspectiva curricular se situa entre os processos de legitimação curricular, como tradicionalistas, ou seja,

[...] seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas (derivada das chamadas técnicas científicas procedentes da indústria) como um produto que é decidido superiormente e depois colocado aos serviços dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica.

Essa modalidade curricular emerge das teorias tradicionais para a organização e estrutura do currículo no âmbito escolar, espelhada nos Estados Unidos que forjam a concepção de currículo, atrelada aos conhecimentos científicos e administrativos do século XX. Esse modelo de formação perdurou por décadas no Brasil e ainda se evidenciam suas ressonâncias na educação brasileira, inclusive na formação de professores de línguas.

Para ampliar essa proposta curricular tradicional no contexto da UNEB, foram disponibilizadas e inseridas disciplinas optativas objetivando oferecer ao educando opções para complementação de estudos e aprofundamento em áreas específicas de sua atuação profissional. Algumas dessas disciplinas: *Língua Portuguesa VIII, Língua Latina III, Literatura Popular, Literatura Infante-Juvenil, Literatura Comparada, Literatura Infantil*, etc. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, havia apenas disciplinas optativas voltadas para a formação do(a)

professor(a) da língua materna, especificamente língua portuguesa, em detrimento da formação do(a) professor(a) de língua inglesa.

Desse modo, os conhecimentos linguísticos tornavam-se estanques, limitando-se a oferecer uma formação mais focada nos conhecimentos da língua portuguesa. Além disso, a prática pedagógica e a pesquisa não eram priorizadas, sendo a última quase inexistente, e a primeira, em forma de estágio, reservada para os dois últimos semestres da graduação, tempo insuficiente para se formar a práxis pedagógica de um professor, já que a carga horária de estágio, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, era bastante pequena, resumindo-se esta última em apenas uma unidade de ensino com a presença do professor estagiário em sala de aula.

O objetivo principal desse currículo era formar professores com competência linguística suficiente para atender ao mercado de trabalho que exigia desse profissional, basicamente, as quatro habilidades: *Listening, Speaking, Reading and Writing* (Ouvir, Falar, Ler e Escrever), num plano bastante estrutural sem um espaço para o diálogo e reflexão teórica da razão do interesse por essas habilidades. Tratava-se de uma proposta curricular prescrita reduzida às questões estruturalistas e descontextualizadas.

Essa limitação, na verdade, dificultava a autonomia e liberdade do professor de se implicar com questões sociais e mesmo subjetivas relacionadas à aprendizagem. Nesse pormenor, segundo Silva (2008, p. 24):

O caráter prescritivo que define *a priori* os objetivos e o sentido da formação limita, no indivíduo, a possibilidade de autodeterminação, o que faz com que a autonomia e a liberdade, condições imprescindíveis para que a formação ocorra, estejam presentes apenas de forma parcial e sujeitos ao controle.

Por essa via tecnicista, um professor de inglês só alcançava o *status* de competente quando suas quatro habilidades poderiam se aproximar, ao máximo, do modelo de falante nativo, referência de língua ideal, com exclusividade, oriunda dos Estados Unidos ou da Inglaterra, a tal ponto que muitas vezes, quando se precisava de um professor de inglês, bastante habilidoso em escolas de idiomas, priorizava-se sempre um falante nativo, ao invés de um não nativo, por mais qualificações que este último pudesse ter. Pressupunha-se que o falante nativo já possuísse, de forma inata, todas essas habilidades linguísticas, fato este que nem sempre garantia que esse professor nativo atendesse às necessidades de aprendizes de uma língua oposta à do professor. Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (2003, p. 68) argumenta que “[...] como resultado direto de determinadas práticas em sala de aula, os alunos menos

precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade”.

Ainda nessa perspectiva, o planejamento do professor se pautava em atender às ementas já recebidas prontas, determinantes de um conteúdo programado, visando um conhecimento padrão e muitas vezes hierarquizado. Na disciplina *Língua Inglesa I*, padronizada como *inglês básico*, por exemplo, os estudos começavam a partir do verbo *to be* no presente, seguido do *present continuous* e daí por diante. É como se houvesse uma ordem única, linear e determinada para se alcançar a aprendizagem da língua alvo.

Em tal contexto, não havia espaço para a relação língua e cultura e, muito menos, para a interdisciplinaridade e a transversalidade geradora de temas múltiplos em sala de aula. Com o passar dos anos e o surgimento da globalização, suas necessidades e seus efeitos até então, verificou-se que esse tipo de formação não estava satisfazendo ao mercado de trabalho, nem sendo útil na vida de quem buscava essa formação. Com isso, comissões de professores e coordenadores de área de línguas da instituição começaram a se reunir e discutir o que tinham que fazer para oferecer um curso que, de fato, formasse o professor de inglês para atender às demandas sociais mais emergentes diante do contexto atual. Analisadas e debatidas essas questões em fóruns apropriados da instituição, chegou-se ao desmembramento do *Curso de Letras Vernáculas com Inglês*, emergindo daí o *Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas*, que funciona até o momento presente.

Ao mundo atual, não cabe mais a preocupação com um currículo linear, estruturado, composto por normas fixas, separado do contexto histórico e cultural, apenas programado para alcançar objetivos determinados (TYLER, 1981), mas como um todo, articulado às questões focadas em contextos, saberes, atitudes, crenças trazidas pelos seus interlocutores juntamente com suas experiências nos processos de aprendizagem. É preciso reinventar o currículo. É necessário que se façam mudanças de paradigmas na formação dos professores de inglês, através de projetos interdisciplinares para a solução dos problemas na formação, bem como repensar sobre algumas crenças arraigadas na formação de professores de línguas, que já existem durante muitos anos, dando espaço para se pensar em uma possível cultura e currículo em devir, ou seja, o movimento de se passar de um estado para outro.

Reconheço que isso não é tarefa fácil diante dos mecanismos coloniais que muitas vezes bloqueiam a alteridade. No Brasil, nem sempre os currículos são dimensionados de forma abrangente, pois, mesmo às vezes havendo discussões por parte de pessoas que fazem a educação, a palavra final sempre é do político, e isso tem dificultado os anseios democráticos das categorias relacionadas a esse processo. Haja vista a questão da BNCC, cuja palavra final

de aprovação vem de um grupo político, geralmente ligado à área econômica do país. Desse modo, qualquer tentativa para definir um conceito único de currículo, torna-se bastante complexo, visto que não existe um consenso democrático formado por políticos, professores, alunos e a sociedade, como coadjuvantes igualmente unidos com o mesmo objetivo nesse processo. Como aponta Grundy (1987 apud PACHECO, 2001, p. 18):

O currículo não é no entanto um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

Nessa perspectiva, o currículo não deve seguir modelos prontos, nem teorias e nem atender, única e exclusivamente, quem possa ter o maior poder político, mas o currículo, na minha opinião, tem de *acontecer acontecendo*, a partir das circunstâncias sociais e históricas que envolvam os agentes sociais interessados na causa educacional. Desse modo,

[...] o currículo se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das informações, demandando um processo de aprofundamento e debate equivalente a sua importância política e socioeducacional na contemporaneidade. (MACEDO, 2017, p. 45).

Nesse contexto, a sociedade contemporânea se expande através de intervenções e ações nos diferentes contextos, exigindo dos educadores novos desafios de atuação nos diferentes espaços educativos. A *complexidade* como traço essencial nesse processo, traduz-se como resultado da difusão de múltiplos saberes e informações dos mais variados campos de conhecimento. Nesse cenário, “o currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais” (MACEDO, 2017, p. 42). Seguindo essa análise, o currículo, para se caracterizar como uma construção cultural, a meu ver, tem de se construir no seio da história e das necessidades educacionais de uma comunidade.

3.5 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas foram um momento de reflexão e críticas opostas aos fundamentos das teorias tradicionais, nos anos 70 e 80, segundo Silva (2017). Essas teorias fundamentaram-se nas concepções marxistas e nas ideias desenvolvidas por autores da Escola de Frankfurt como

Max Horkheimer e Theodor Adorno. Além dessas duas correntes, as teorias críticas também seguiam o que se chamava de *Nova Sociologia da Educação* nas concepções de Bourdieu e Althusser. Esses protagonistas queriam um currículo que não mais reproduzisse as desigualdades sociais em nome do poder das classes dominantes, mas se fundamentasse no contexto dos grupos sociais menos favorecidos.

O que costumamos chamar de teoria crítica em currículo carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os atos de currículo à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de hegemonia e resistência dinamiza o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder no currículo. (MACEDO, 2013, p. 38).

Nesse sentido, os atores envolvidos nesse processo criticam o caráter prescritivo e a neutralidade curricular e sua proposta desvinculada do contexto social, sugerindo que, ao invés de um conjunto de disciplinas como único meio de se aprender e a raciocinar, o currículo deve oferecer também uma estrutura crítica que permita o diálogo libertador em favorecimento das classes populares, de forma que as práticas curriculares também sirvam como um espaço apropriado à defesa das lutas sociais e culturais, ou seja, um currículo como uma política cultural. Sendo assim, a neutralidade curricular, tão defendida pelas teorias curriculares tradicionais, valores, crenças e saberes fixos, corretos e padronizados, vai sendo destruída, dando lugar às incertezas que vão surgindo. É nesse ensejo de problematizações das teorias críticas, que emerge a denominação de currículo oculto. Como argumenta Silva (1999, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. Ou seja, são valores, crenças, atitudes e orientações que não estão presentes no currículo prescrito, que devem ser ajustados às experiências e práticas sociais da escola.

Sendo assim, o currículo na perspectiva da teoria crítica é guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Daí, segundo Moreira (2009), ser o currículo considerado um artefato social. Segundo esse autor:

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do

conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, 2009, p. 8).

Para o autor, as teorias críticas representam uma crise que se expande nos diferentes setores da atividade humana, de forma que as teorias e métodos tradicionalmente vão perdendo o sentido, fazendo com que surjam novos paradigmas voltando-se para os interesses emancipatórios, pois “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2017, p. 30). Como inspiração central desse movimento, destaco Paulo Freire, que através de sua obra revolucionária, *Pedagogia do oprimido*, de 1970, criticava o currículo e a forma como a educação era conduzida no país, através do seu conceito de “educação bancária”. A concepção freiriana difere em aspectos fundamentais das outras teorias da mesma época, porque Freire luta por uma educação libertadora, daí, revolucionou a educação no mundo e no do Brasil. Assim, segundo Macedo (2017, p. 38): “É aí que o ângulo muda e se configura, e a atenção da teoria crítica volta-se para compreender *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições* e não apenas *como se faz o currículo*”. Nessa mesma linha, Freire escreveu o livro *Ideologia e currículo*, que discute questões entre conhecimento legítimo e poder. Outras inspirações da época foram o livro *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970), que enfatizava a dinâmica de reprodução social, seguido do livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser (1971), que mostra o poder ideológico e social reproduzido pelo currículo.

3.6 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

As teorias pós-críticas surgiram a partir das décadas de 70 e 80, diante da crise da modernidade que questionava a insuficiência da teoria crítica diante dos desafios trazidos pelos processos de globalização e os novos valores sociais que emergiram desses processos. Fundamentadas nos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e das ideias multiculturais, as teorias pós-críticas têm como objetivo central, além de criticar incisivamente as teorias tradicionais, ir além da questão das desigualdades sociais, dando prioridade ao sujeito. Dessa maneira, seu pensamento centraliza-se nas relações de poder no âmbito escolar, no multiculturalismo, nas diferentes culturas raciais, gênero e etnias num mesmo espaço de

convivência, tentando compreender os estigmas étnicos e culturais, bem como os elementos que caracterizam as pessoas em suas diferenças. Por esse viés, as teorias pós-críticas vão além das teorias críticas por se preocuparem não apenas com as questões pedagógicas e de poder, mas por se deter, de forma mais complexa, nas questões de gênero, raça, sexualidade e etnias. A partir dessas questões,

[...] torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda as imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-los de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2017, p. 147).

Nessa perspectiva, as teorias pós-críticas, além de complementarem e ampliarem o que as teorias críticas focam com relação a ideologia, campo político e poder, partem do princípio de que o poder é descentrado, ou seja, não se centraliza apenas no Estado, mas se fragmenta por toda a sociedade sem desaparecer do campo do conhecimento ao qual o poder é inerente. Enfim, Silva (2017) mostra que essa corrente de pensamento priorizou alguns termos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação de discurso, saber, poder, representação cultural, gênero, raça, sexualidade e multiculturalismo. É nessa perspectiva que se institui o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, em 2004, sob a orientação do Ministério de Educação, através das “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras”, publicadas no *D.O.U.* em 04/07/2001, que esclarece:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2001.p. 50).

A partir dessas Diretrizes Curriculares, a UNEB decide criar o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas com o intuito de acompanhar as possíveis mudanças sociais no que concerne à diversidade cultural e à chegada das novas tecnologias com o advento da globalização.

3.7 O CURRÍCULO COMO UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL

O currículo enquanto construção cultural se insere no processo de formação dos indivíduos em sociedade a partir de suas histórias e experiências de vida no que tange a suas decisões políticas e ideológicas no contexto em que vivem. Partindo desse princípio:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta, visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significações sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2001, p. 41).

Nesse sentido, o currículo conecta os indivíduos ao universo com o qual ele convive. “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser diferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÃ, 2000, p. 21). Nessa linha, o currículo é a soma das influências sociais. Sendo assim, o currículo integra escola, sujeito e sociedade, que, segundo Pacheco (2001), pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração. E isso constitui poder por se tratar de um conjunto de forças políticas e administrativas de um determinado grupo com domínio maior com relação à construção curricular.

Na história da educação, o que se registra é que currículo, cultura e representações sempre foram demarcados como campos de poder estabelecidos por aqueles que sempre tiveram mais forças políticas e por isso impuseram ao mundo as suas representações determinadas, de acordo com Costa (2001, p. 38), “no contexto sociocultural em que estamos inscritos – uma sociedade cujas noções hegemônicas foram forjadas no quadro da antropocêntrica, falocêntrica e etnocêntrica tradição cultural europeia”. Nesse viés, se encontram os fundamentos de boa parte dos Currículos de Letras com foco na língua inglesa, tomando como base os princípios linguísticos e ideológicos comandados pela Inglaterra e Estados Unidos. Consequentemente, um ensino voltado para a aquisição da língua com suas totais características nativas, confirmando-se assim uma língua de grande poder e domínio universal. Diante disso, faz-se necessário efetuar releitura, esclarecimento e reconstrução dos conceitos e teorias curriculares advindos desse contexto e que, em algumas medidas, continuam triunfando até os dias atuais.

O currículo enquanto situado historicamente na construção do conhecimento dos indivíduos não acontece do acaso, mas como resultado de forças sociais, políticas e culturais. No mundo contemporâneo, em pleno vigor da ciência e tecnologia, as pessoas também se

preocupam em como conviver com questões que as envolvam em um contexto globalizante, o qual exige aprender a conviver com as novas transformações que vão surgindo no contexto cotidiano, principalmente no que se refere às questões de diversidade cultural. Em termos de currículo, faz-se necessário averiguar se sua composição se fundamenta em questões humanas, e esse processo de busca se inicia pelas epistemologias que fundamentam as realidades sociais do ponto de vista histórico e cultural.

E, para contemplar e dar vozes às minorias que vivem apartadas dos contextos dominantes, Boaventura de Sousa Santos cria o conceito de “epistemologias do Sul” (2019), como desafio do domínio imposto pelo mundo eurocêntrico, através de suas ideologias capitalista, colonialista e patriarca. Para esse autor, o mundo hoje é outro, assim como ele se reporta:

Depois de tantos séculos de intercâmbios e movimentos transnacionais de pessoas e de ideias, exponencialmente acelerados nas últimas décadas com a revolução das tecnologias de informação e de comunicação, não existem entidades cognitivas ou culturais puras que se possam compreender sem levar em conta influências, miscigenações, hibridizações. (SANTOS, 2019, p. 61).

Entendo que não se pode ter um processo cognitivo separado do contexto histórico e cultural como vinha acontecendo ao longo de décadas no ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, na minha opinião, é hora de se construir uma política de currículo que olhe para aquilo que durante décadas não se aprendeu. Concordo com o autor, quando chama a atenção das peculiaridades e construções identitárias construídas historicamente nos contextos do Sul e que precisam ser revistas e avaliadas no intuito de devolver a essas comunidades o direito de se institucionalizarem em seus contextos sociais de acordo com as suas legítimas condições naturalmente apropriadas. E, nesses termos, o currículo como prática social tem o dever de incluir, em suas estruturas de formação, aspectos socioculturais que fortaleçam e garantam com dignidade a identidade de seu povo. Para esse defensor dos direitos humanos:

O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. (SANTOS, 2019, p. 17).

Evidencia-se a partir desse raciocínio, a necessidade de uma luta coletiva dos povos mais discriminados do planeta que tiveram suas vozes e direitos suprimidos em nome de uma supremacia europeia que dominou o mundo durante séculos, desenvolvendo formas de

desigualdade sociais, as quais têm contribuído para grandes conflitos na humanidade e que, agora, precisam se erguer numa luta conjunta em prol de direitos e liberdade iguais. E, segundo Santos (2019), esse resgate só será possível, a partir do momento em que essas classes sofridas e massacradas comecem a escrever a sua própria história, dando-lhes e devolvendo-lhes os seus espaços legítimos e sua dignidade.

Esse pensamento vai na linha da pedagogia crítica criada por Freire (2010, p. 31), que aspirava por uma educação como prática da liberdade, pois só através da busca por liberdade e pelos seus próprios direitos, é que os cidadãos poderão se defender da opressão e construir uma sociedade mais justa e democrática, conforme o seu discurso:

Somente quando os oprimidos descobrirem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2010, p. 58-59).

É essa condição de voz dada aos oprimidos como princípio da liberdade de direito que os autoriza como cidadãos e cidadãs livres ao alcance de igualdade de oportunidade no cenário da educação. Na voz de Freire, implica a criação de currículos educacionais que integrem a voz das minorias tão distantes das realidades sociais impostas pelas elites que administram os regimentos de ensino.

Nesse aspecto, tratar do Currículo como uma construção cultural, a meu ver, significa estabelecer políticas educacionais que integrem culturas e políticas de igualdade social numa proposta dialética que garanta o respeito entre as diferentes culturas num processo intercultural comunicativo, gerando diferentes modos de pensar e de viver. É nessa perspectiva que surge o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB.

3.8 O CURRÍCULO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS NO CONTEXTO ATUAL DA UNEB

O Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB está amparado pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras pelo MEC, nomeadamente as que estão dispostas nos Pareceres do CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução 18 do CNE/CES, de 13.03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras,

com o objetivo de apresentar uma nova proposta para a estruturação e o funcionamento desse Curso.

A UNEB, entendendo a necessidade e urgência da adequação do curso por ela oferecido às Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, e seguindo o que é disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394, de 20/12/1996, apresentou uma proposta de redimensionamento desse Curso, visando atender às exigências não só legais, mas também de modernização e de adequação às demandas sociais, para a formação de um profissional competente, contextualizado, reflexivo, criativo e autônomo no desempenho de suas atividades de ensino. O curso existe em função do uso da língua como prática social,

[...] visto ser esta um elemento fundamental para a veiculação de cultura, formação de instituições, elo entre gerações, manutenção e/ou mudanças dos papéis sociais. As diferentes formas de cultura ou de arte e as mudanças históricas, políticas e sociais que existiram e têm existido só se tornaram de conhecimento comum por causa da função da língua, num processo contínuo e simultâneo de disseminar e preservar as informações e, paradoxalmente, também modificá-las. Não fosse esse papel fundamental da língua, os costumes de determinadas sociedades não se manteriam até os dias atuais, as sociedades não teriam evoluído e não se saberia o que se passa de um lugar para outro. (UNEB, 2007 b, p. 119).

Essa concepção de língua como prática social coloca o indivíduo no centro dos seus direitos sociais e culturais, como responsável pela propagação linguística que reflete sua história e sua cultura no âmbito local e global. Desse modo, o currículo se volta para a visão social de aprendizagem. Nessa perspectiva, ele assegura a flexibilização de proporcionar avanços na formação de professores de língua inglesa, possibilitando capacidade teórica argumentativa e autonomia na sua formação profissional, a partir de suas experiências e construções de conhecimentos e novos saberes adquiridos nos processos discursivos em sala de aula.

Esse raciocínio se opõe à proposta curricular tradicional, focada na objetividade e neutralidade linguística sem espaço para dialogar com as questões socioculturais que permeiam o contexto educacional. Isso significa que a formação do professor de língua inglesa não deva se pautar apenas a conhecimentos linguísticos. Mais que isso, é necessário que essa formação traga em suas propostas uma dimensão mais ampla, fazendo a integração entre as áreas de formação do professor de Letras, incluindo-se aí não só os conteúdos específicos de língua e literatura, mas também a prática pedagógica, a pesquisa e as atividades de extensão numa ação inter e transdisciplinar relacionada aos contextos globais e locais, a fim de que possa “explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua *complexidade*” (MARTINS, 2004, p.

85). Nesse aspecto, os conhecimentos linguísticos como prática social se processam de forma complexa e heterogênea de caráter multirreferencial.

Como argumenta Ardoino (1998, p. 4), a ideia de multirreferencialidade se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais:

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.

Ou seja, em outro texto, o mesmo autor argumenta:

[a] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO, 1995, p. 7)

Nessa perspectiva, o objeto de estudo é visto por uma pluralidade de olhares, através de múltiplas linguagens para traduzir os sentidos das realidades, transgredindo conceitos que foram construídos com o objetivo de dominação humana. O educador, no exercício da multirreferencialidade, ao invés de se preocupar com a unicidade, linearidade, objetismo e exatidão, busca olhar o mundo de forma interativa, através de uma leitura plural, criando significações diversas, diferentes daquelas aprendidas e apreendidas através das disciplinas curriculares, ou seja:

Uma leitura plural supõe a quebra das fronteiras disciplinares (as quais, nós sabemos, tem uma função de polícia), a quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto. Supõe a leitura plural de diversos ângulos. Por exemplo, uma situação pode ser analisada, sob pena de reducionismo, a partir de instrumentos teóricos econômicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos etc. (BORBA, 1998, p. 13).

O aspecto da pluralidade de informações se faz evidente na composição curricular desse curso em estudo, através de seu conjunto de disciplinas acopladas a quatro eixos temáticos e oito temas norteadores, conforme anexo nesta tese. Vejo que uma leitura plural indivisível é capaz de gerar a percepção de que questões culturais, muitas vezes subjazem o “fazer” linguístico, mesmo que este não seja sistemático ou coerentemente usado para lidar especificamente com a educação intercultural na pesquisa ou nas salas de aula. Isso porque a

língua em si, em sua própria natureza, já é constituída por princípios culturais, históricos, ideológicos, políticos, etc., que são veiculados através das relações discursivas que atingem naturalmente às dimensões interculturais. Nessa perspectiva:

A educação intercultural é fundamentalmente uma investigação das interseções da língua e da cultura em que a língua e a cultura moldam processos de criação e interpretação de significado. Na educação intercultural, esses processos existem em vários níveis. A(s) língua(s) e cultura(s) do aluno influenciam e informam as práticas sobre criação e interpretação de significado que o aluno traz para cada encontro com diversas outras. (DERVIN; LIDDICOAT, 2013, p. 9).⁷

Sendo assim, o desenvolvimento linguístico pode se processar a partir da própria fala dos alunos, que em si já traz de sua própria cultura uma variedade de significados próprios, bem como das relações que estes têm com outros grupos sociais além da sala de aula. Nesse sentido, as narrativas dos alunos podem apresentar significados culturais do que seguir modelos linguísticos estruturais prontos, desconectados dos contextos de vida dessas pessoas. Por esse viés, para alcançar um ensino e aprendizagem e formação de professores de língua como intercultural, na minha opinião, deve se relacionar a questões posicionando-se na tentativa de envolver os indivíduos em outras bases do conhecimento, como a antropologia e a sociologia, a fim de se situar através da linguagem nas práticas sociais.

A partir dessa reflexão, entre outras, é que esse currículo integra uma mistura de disciplinas teóricas e práticas de caráter interdisciplinar, através de temas abertos que direcionam o ensino e aprendizagem para focos de conhecimentos de interesses socioculturais diversos. É essa característica que dá ao currículo o tom de autenticidade e campos diferenciados de ampliação do conhecimento, criando novas perspectivas de formação voltadas para as questões atuais.

Vale ressaltar que, para dar conta desse propósito, esse currículo, ao ser implantado em 2004, apresentava uma carga horária de 3.180 horas distribuídas em oito semestres letivos, e foi regularmente oferecido às turmas ingressantes nos anos de 2004, 2005 e 2006. Após os reajustes decorrentes do processo de avaliação coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), este documento teve a sua carga horária alterada, passando de 3.180 horas para **3.225** horas, e atualmente é denominado de **Currículo Redimensionado com**

⁷ “Intercultural education is fundamentally an investigation of the intersections of language and culture in that language and culture shape processes of meaning making and interpretation. In intercultural education, these processes exist at multiple levels. The language (s) and culture (s) of the student influence and inform the practices on meaning making and interpretation which the student brings to each encounter with diverse others.”

Ajustes. É oferecido aos alunos ingressantes a partir do ano de 2007, conforme o Quadro 3 abaixo, período que esta pesquisa foca, juntamente com os cinco participantes egressos do curso.

Quadro 3 – Anos de implantação/ajustes do redimensionamento do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas e Literaturas da UNEB

Curso/Habilitação	Denominação do Currículo	Ano de Implantação	Alunos que dele fazem parte
Letras/Lingua Inglesa e Literaturas	Redimensionado (Implantação)	2004	Ingressantes de 2004,2005 e 2006
	Redimensionado com Ajustes	2007	Ingressantes a partir de 2007

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico da UNEB, exposto no *site* da instituição e à disposição no colegiado (2022).

O Quadro acima mostra o ano de 2004, período em que esse currículo foi implantado na UNEB, e nessa condição teve como ingressantes, estudantes que entraram no curso nos anos de 2004, 2005 e 2006. É a partir do redimensionamento com reajustes, em 2007, que se graduam professores de Língua Inglesa, os egressos, participantes desta pesquisa.

A partir dessa proposta, o currículo não se organiza exclusivamente com base em conteúdos linguísticos isolados, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento, evitando que este seja explicado a partir de uma visão única, uma vez que esse currículo, entre outras coisas, prima pelas práticas socialmente construídas. Nesse sentido, o currículo, ao invés de seguir uma organização linear “e coerente com um modelo epistemológico racional-positivista que se firmou como hegemônico no pensamento ocidental e formatou as feições da escola moderna, fundado nas noções de norma, sequência e disciplina” (HENRIQUES, 1998, p. 2), busca estruturar-se de forma flexível, não-linear, configurando-se num conjunto sistematizado de disciplinas integradas a quatro eixos temáticos e oito temas norteadores, através dos quais edificam-se ideias e conceitos que potencializam as práticas discursivas ao invés de, por exemplo, formar “*habitus linguísticos*” (BOURDIEU, 1994) standardizados e hierarquizantes, que dominaram o ensino e aprendizagem do inglês durante décadas, via métodos e técnicas. Na visão do autor,

[o] *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.), consigam reproduzir-se, sob a

forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência. (BOURDIEU, 1994, p. 74-75).

Um processo de ensino/aprendizagem em tal concepção significa reproduzir a língua através do processo de internalização, o que leva os aprendizes de inglês a se tornarem meros repetidores da língua. Daí, incorporam modelos de falas já prontas, muitas vezes frases socialmente descontextualizadas, apenas para formar um padrão linguístico já estruturalmente definido. Nessa condição, não há o direito e a liberdade de expressão autônoma para que o cidadão ou cidadã se coloque como um agente social.

Contrário a esse pensamento, o currículo em estudo trata de uma sistematização que sugere uma compreensão complexa e multirreferencial, para compreender seu potencial pedagógico, cultural, intercultural e político, de forma integrada. Assim, o currículo deixa de seguir “um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real” (MORIN, 2015, p. 10) e segue aberto a um estudo plural que “requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência” (BURNHAM, 1993, p. 6). Por esses pormenores, o currículo se integra por uma ampla complexidade.

Finalmente, ao dissertar sobre as teorias curriculares que têm orientado a educação escolar, desde a racionalidade técnica aos dias atuais, passo às argumentações sobre Currículo, Formação de Professores e a Perspectiva Intercultural, no capítulo que segue.

4 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

4.1 INTRODUÇÃO

A formação de professores sempre foi objeto de discussões e debates na sociedade brasileira e no mundo. É um processo contínuo que vem acontecendo por séculos e décadas visto que “a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8). No que concerne à formação de professores de Língua Estrangeira (LE), em especial de língua inglesa, no Brasil, esse processo tem sido um desafio, ainda maior, visto que o ensino de LE tem-se dado mais de forma integrativa estruturalista como mero treinamento para formar o professor hábil nas quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), do que formar um professor capaz de refletir sobre o contexto em que ensina, gerando conhecimentos mais úteis aos contextos dos alunos. Por isso, uma retomada ao seu contexto histórico pode ajudar a compreender alguns impasses vividos anteriormente, como contribuir, significativamente, para melhorias e mudanças atuais na educação.

4.2 A ORIGEM DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Após a Revolução Francesa no século XVIII, já no século XIX, surgiu a necessidade de formação docente no cerne das políticas públicas com o objetivo de passar conhecimentos à sociedade. Daí, a formação docente no Brasil, de acordo com Gatti (2010), começa com a fundação do ensino das “Primeiras Letras” em cursos específicos, propostos no final do século XIX, com a criação das escolas normais que equivaliam, na época, ao nível secundário, e que depois passaram a corresponder ao Ensino Médio, no início do século XX. Como aponta Saviani (2009, p. 143-144):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

Esse mesmo autor diz que só com o surgimento da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, fica evidente o interesse em formar professores. Nessa ocasião, opta-se pelo método mútuo, através do qual, no seu artigo 4º mostra “que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Saviani (2009) também acrescenta que, nessa época, a educação foi marcada pelas concepções iluminista e positivista no período de 1890 a 1930. Depois, surgem as ideias escolanovistas⁸ que perduram até 1961. E desta data até 2001, a educação no Brasil foi orientada pela concepção pedagógica produtivista, ou seja, uma educação voltada para o bem de produção, com base na “teoria do capital humano”, fundamentada na filosofia do positivismo. Fica constatado que a educação brasileira mostrou desinteresse político, tendo então como objetivo principal, portanto a produção técnica voltada para a economia e para o mercado, alinhada mais recentemente à cada vez mais propalada lógica neoliberal. Ainda no final dos anos 80, mantinha-se hegemônica, apresentando algumas *nuances* de mudança na década de 90, pautando-se de forma predominante no cognitivismo construtivista.

De 2001 para cá, evidencia-se que a educação no Brasil tem variado, a depender das mudanças de governo, que em algumas instâncias promove melhorias e, em outras, cortes de verbas e retrocessos, como na gestão do ex-governo federal que ficou no poder entre 2019 e 2022, comprometendo de forma negativa a qualidade da educação em todo o país.

As Escolas Normais foram criadas com o objetivo de preparar professores em diferentes níveis, como aponta Tanuri (2000, p. 64):

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”.

O Art. 5º dessa Lei dizia que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. O ensino mútuo focava-se exclusivamente numa formação de professores a partir da prática, sem qualquer influência teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores

⁸As ideias escolanovistas estão associadas ao movimento de criação da “escola nova”, que tinha como um de seus objetivos ser uma escola totalmente pública, gratuita, mista, laica e obrigatória que garantisse uma educação comum para todos com igualdade de aprendizagem para homens e mulheres.

adjuntos”. Para Villela (1992), as escolas normais se orientavam pelo modelo europeu e davam seguimento da classe senhorial no poder. O ensino de todos os graus funcionava apenas na capital do Império, enquanto do superior em todo o país, cabendo às províncias a instrução primária e secundária nos respectivos territórios, existentes na época. Assim, como adiciona Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

Nessa proposta, as escolas normais no Brasil seguiam o modelo europeu, principalmente o francês, como explica Villela (1992, p. 28):

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Com o passar dos anos, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos (TANURI, 2000). De acordo com Gatti (2010, p. 1356):

Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

Nesse cadinho de mudanças e transformações na formação docente no Brasil, fica evidente que se trata de um processo bastante polarizado por várias influências históricas, políticas e sociais no que concerne à diferenciação dos níveis de escola e de educação no país. Há uma preocupação muito grande quanto às especificidades dos cursos. O nível de formação dos professores depende de para qual público o professor vai prestar os seus serviços.

A formação docente voltada para o ensino “secundário”, ou seja, correspondente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, só veio à baila no início do século XX. Antes dessa proposta, segundo Gatti e Barreto (2009), qualquer profissional liberal ou autodidata poderia lecionar nas escolas secundárias. Esse fato evidencia uma falta de uma

preocupação mais incisiva em formar professores no país. Ideia semelhante aconteceu há pouco tempo, quando o Ministério da Educação dirigido pelo atual governo federal se pronunciou dizendo que, para ser professor na Educação Básica e no Ensino Médio, não precisaria ser oficialmente formado, bastaria dispor de “um notório saber”. Essa frase serve como reflexo de uma educação à qual é dada pouca importância pelo poder público do país.

Com o advento da Lei Nº 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda vigente no país, algumas alterações são definidas e propostas às instituições formadoras. Em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. Nos anos seguintes, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes curriculares para cada licenciatura e alguns ajustes como propiciar os conhecimentos pedagógicos, conhecimentos advindos da experiência, como também desenvolver conhecimentos de dimensões culturais. Isso é feito para cada curso das licenciaturas, mas as raras alterações focam-se na ideia de formação específica, centrada na disciplina com um espaço muito pequeno para a formação pedagógica. A presença de grande parte da carga horária das Licenciaturas em Letras voltadas para disciplinas que abordam conhecimentos linguísticos é um traço evidente que registra uma tradição de formação de professores de línguas, mesmo já em pleno século XXI, sob constantes orientações, debates e discussões em prol da integração plural de conhecimentos na contemporaneidade. Essa tradição é muito evidente no ensino de língua estrangeira.

4.2.1 O ensino e aprendizagem de LE no Brasil

Entender como tem sido o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil requer um olhar para o passado, a fim de compreender melhor essa questão no contexto atual. Tudo começa ainda no período colonial, por volta de 1809, com estudos do grego e do latim, nas instituições de ensino, segundo Lefa (1999). Ainda nesse mesmo período, Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, com o objetivo de atender às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. De acordo com Lima (2011), isso foi feito para capacitar os estudantes a se comunicar oralmente e por escrito. É a partir daí que o contexto de ensino e aprendizagem de LE vem se desenrolando no país até a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006.

Voltando à trajetória histórica, somente a partir de 1855 as línguas estrangeiras modernas tais como francês, alemão, italiano e o inglês passaram a fazer parte do currículo escolar (LEFFA, 1999). Vale ressaltar que o método principal para ensino dessas línguas era o chamado

Gramática-Tradução. Como explica Leffa (1999, p. 5), nesse método, os alunos, durante o império, “estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída”. Ainda segundo o autor, “embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império” (LEFFA, 1999, p. 5).

Com a chegada da República, a carga horária foi reduzida e o ensino de língua grega foi retirado do currículo, enquanto o italiano era oferecido ou facultativo. Já o inglês e alemão são oferecidos com a seguinte ressalva, segundo Leffa (1999, p. 6), “o aluno faz uma língua ou a outra mas não as duas ao mesmo tempo”.

Com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil, em 1931, surge a Reforma de Francisco Campos, a qual deu mais força ao ensino das línguas modernas. Nesse período, foi admitido o Método Direto, que havia sido implantado na França em 1901, como orientador fundamental no ensino de língua estrangeira. Logo após, surgiu a Reforma Capanema em 1942, sendo esta a que mais colaborou para o ensino de línguas estrangeiras no país, estabelecendo, por exemplo, 35 horas aula por semana. Essa reforma sugeria também o método direto, orientando-se que fossem trabalhadas não somente as quatro habilidades, compreender, ler, falar e escrever, mas também

[...] para objetivos educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimentos da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no] aluno noções da própria unidade do espírito humano”). (LEFFA, 1999, p. 19).

Esse mesmo autor ressalta que a Reforma Capanema, embora bastante criticada por alguns educadores, pelo seu teor nacionalista, apresentou as melhores propostas ao ensino das línguas estrangeiras:

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que o latim, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p. 20).

Já as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971⁹ não incluem as línguas estrangeiras no currículo das disciplinas. Nesse período, o que está associado ao ensino de LE, passa a ser incumbência dos conselhos estaduais de educação. Na ocasião, o latim foi retirado do currículo, o francês não mais se tornou obrigatório, tendo sua carga horária semanal reduzida. Conseqüentemente, com essa redução e a pouca importância dada à disciplina, chegamos à já histórica consolidação da crença de que não se aprende LE, inglês inclusive, principalmente na escola pública, restando aos seus alunos (os que podem) buscar os cursos particulares de idiomas que se disseminaram pelo país desde esse período.

Talvez esse fato se deveu a uma falta de informação mais plausível do que seja um estudo de uma outra língua que não seja a língua portuguesa, no Brasil. Como nos lembra Nicholls (2001, p. 16):

No passado a lei 5.692 /71 das Diretrizes e Bases da Educação desobrigava a inclusão de línguas estrangeiras no currículo de 1º e 2º graus, sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando, com isso, um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros.

Sob tal visão, essa fase foi considerada de grande retrocesso para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o que só veio a ser mudado com a LDB de 1996 (Lei nº 9.394), publicada no dia 20 de dezembro de 1996, a qual está em vigor até o presente momento, e que obriga o ensino de uma língua estrangeira nos antigos 1º e 2º graus, atualizados para Ensino Fundamental e Ensino Médio (ROSSATO, 2012). O parágrafo 5º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece, com muita clareza, a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental, por exemplo:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Art. 26, § 5º).

Já em relação ao Ensino Médio, no seu Art. 36, Inciso II, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

⁹ Período em que o Brasil vivia uma ditadura militar.

A partir daí, o ensino passa a ser ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III), tornando possível variadas metodologias que viessem a flexibilizar os currículos escolares.

Em 1998, o Ministério da Educação pública os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998), os quais não se caracterizam como um conjunto de leis como as LDB, isto é, funcionam mais como sugestões essenciais para o ensino de várias disciplinas e trazem, entre outras coisas, no caso específico do inglês, a seguinte observação: “A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo” (BRASIL, 1998, p. 50). Como aponta Leffa (1999, p. 24), esses parâmetros ancoram-se

[n]o princípio de transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar sendo o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Essas orientações abrem caminhos para o professor se sentir livre de acordo com suas crenças e ideologias de ensino. Por outro lado, põe ênfase na leitura que, para Moita Lopes (1996), significa o instrumento de maior acessibilidade de aprendizagem da língua estrangeira para o aluno, principalmente o que frequenta a escola pública.

Com o advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. A argumentação, segundo o próprio documento, inclui o seguinte:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. E as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 18).

Enquanto isso, os PCN relacionados ao Ensino Médio sugerem que o ensino de línguas estrangeiras modernas deve se concentrar no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez reconhecido que “[...] o estudante precisa possuir um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses

constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (BRASIL, 1998, p.30).

Para ampliar e suprir algumas lacunas não resolvidas pelos PCN de 1998, em 2006, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), que objetivavam também aprofundar as propostas de seguimento de ensino. Temas como “letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, formação da cidadania e inclusão social” integram o texto das OCEM, como descrito abaixo:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de apontar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

Vale salientar que as propostas apresentadas pelas OCEM (BRASIL, 2006) não trazem mais a visão prescritiva da profissão do que mesmo um seguimento escolar concreto dessa realidade, como era a proposta dos PCN (BRASIL, 1998). Nesse sentido, as OCEM tornam-se mais específicas e objetivas, dando mais liberdade e autonomia aos professores e alunos nas escolhas de temas que mais lhe interessam para estudos. Nesses termos, o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB se alinha com as perspectivas das OCEM no que concerne a uma formação autônoma voltada para temas da diversidade cultural.

4.3 ACEPÇÕES DE LÍNGUA

Alguns conceitos de língua que têm orientado os estudos linguísticos de um modo geral, foram criados por Saussure (2006) e Chomsky (1978), só para citar alguns, como fatos marcantes e historicamente decisivos nos estudos de língua(gem), visando a uma melhor compreensão da sua definição e ressignificação nos contextos contemporâneos com base nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA).

Como mencionado, os conceitos de língua mais tradicionais no campo da linguística advêm de Saussure (2006), que a conceitua como sistema, já Chomsky (2006) define língua como um conjunto de sentenças. O trabalho de Saussure, por exemplo, segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 63), “instaura, com efeito, uma ruptura com a linguística comparatista de sua época, propondo uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática”. Essas visões, na maioria das

vezes, têm orientado teoricamente não só os estudos linguísticos, como também o contexto do ensino-aprendizagem de línguas, quer maternas ou estrangeiras em todo o mundo durante séculos e que ainda perdura até os dias atuais em métodos e abordagens de formação de professores, desde a educação básica ao ensino superior. Nessa direção, a língua como sistema predominou e ainda predomina com muita força no processo de ensino e aprendizagem de LEM, incluindo os estudos de língua inglesa, haja vista o método “Grammar Translation” que já dura mais de um século como integrante comum dos métodos e abordagens de ensino de LEM.

4.3.1 Língua como sistema

Mais especificamente, o conceito de língua como sistema adotado por Saussure (2006), foca-se basicamente na ideia dicotômica entre “*langue*” e “*parole*”. Para ele, só a “*langue*” é que deveria ser estudada por representar o sistema linguístico, abstrato, homogêneo, e passível de análise interna. Ou seja, a língua só pode ser estudada e analisada a partir da sua estrutura sem envolvimento com o falante. Isso implica que a *parole* (fala) é considerada como não acessível ao estudo sistemático, por ser essencialmente uma atividade individual. Logo, a fala é heterogênea e, por isso, susceptível a estudos e análises do ponto de vista social, por referir-se a eventos sociais concretos. Interessou para Saussure, portanto, apenas o estudo da língua, separada do corpo social, isto é, sem intervenção do falante, a fim de mantê-la homogênea e neutra, apesar de, claro, a língua inegavelmente deter a sua face social.

Seguindo essa concepção de língua, surgem também os currículos escolares prescritos para atender aos objetivos de forma linear e, na maioria das vezes, hierárquica, com disciplinas caracterizadas como pré-requisitos de acesso a conhecimentos posteriores. Por esse viés, os currículos escolares têm sido empenhados em promover os estudos estruturais da língua sem se preocupar com o contexto social, ou seja, estudar a língua significa estudar a sua gramática, e não estudar a sociedade, sua história e cultura, mas estudar o sistema linguístico.

Kramersch (1993), por sua vez, defende o ponto de vista de que, no ensino de qualquer língua, a preocupação maior não deve ser focada apenas em ensinar um código linguístico, mas também no seu significado. Como apontam Liddicoat e Scarino (2013, p.1), “ensinar significado é se engajar ativamente com os processos envolvidos em fazer e interpretar o significado”¹⁰. Nesse aspecto, a compreensão de língua não deve focar apenas a forma

¹⁰ No original: “To teach meaning is to actively engage with the processes involved in making and interpreting meaning”.

gramatical, mas buscar compreender os significados subjetivos, explorando melhor as experiências de vida dos indivíduos participantes da comunicação.

Para Kennedy (2008, p. 130), o desempenho linguístico foi definido por Chomsky como “conjunto de imposições que limitam o uso da competência. É a imperfeita manifestação do sistema. É o uso real da língua em uma situação concreta”. Nesse sentido, tanto o conceito de “competência” de Chomsky quanto o de sistema de Saussure estão associados à ideia de língua como um sistema abstrato.

Chomsky (2006) define “competência” como a habilidade natural de um falante qualquer de ouvir e associar sons e significados de acordo com as regras gramaticais, ou seja, a competência refere-se ao saber linguístico que temos em nossa mente, assemelha-se com a aquisição da língua segundo a teoria gerativa; já o desempenho significa a capacidade de aplicar a competência em procedimentos de fala-audição e mostrar conhecimento pessoal. Isso está relacionado com o saber adquirido em meio às nossas relações sociais.

Já para Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (1997, p. 124). Contrário a Saussure, Bakhtin vê a língua como mutável, um processo de interação verbal, através do qual os indivíduos produzem sentidos constantemente na vida das pessoas e, por isso, a língua está sempre em evolução e com possibilidade de se modificar. Na sua visão, Bakhtin (1997) argumenta que a questão dos dados reais da linguística, de natureza real dos fatos da língua se preocupa com a natureza social da linguagem, em pleno uso pelos indivíduos falantes e seu caráter intencional. A partir desse pressuposto, o autor mostra que a forma da língua é um produto das relações sociais, e não exclusivamente um sistema abstrato composto por formas linguísticas.

Desse modo, uma relação ensino-aprendizagem de LE que contemple a inclusão dos sujeitos nas interações sociais, requer uma abordagem bakhtiniana para dar conta de um estudo focado em contextos de situações reais, através das quais professores e alunos se sintam autênticos, verdadeiros produtores de linguagens que deem sentidos para a realidade de suas vidas concretas.

Voltando ao contexto da educação linguística no Brasil, na verdade, essas questões envolvendo perspectivas pragmáticas, sociológicas e discursivas já estão contempladas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que conduzem o professor a uma prática dialógica da linguagem como renovação pedagógica de ensino. Desse modo, é de responsabilidade das gestões escolares e professores se alinharem a uma proposta de ensino e aprendizagem sociointerativa, através da qual o(a) aprendiz seja um(a) ator/atriz participante e

construtor(a) do seu contexto sociocognitivo e cultural de linguagem, a fim de que a educação e o ensino de língua inglesa, no caso, não retrocedam às práticas estruturalistas guiadas por métodos, na maioria das vezes, criados por autores completamente alheios aos contextos de vida dos professores e dos aprendizes.

Nesse sentido, é minha visão, devemos incluir no contexto de ensino-aprendizagem de línguas o sujeito social como coparticipante na construção do conhecimento. Para esse fim, penso em língua como discurso.

4.3.2 Língua como discurso

A língua como discurso não se prende às unidades estruturais do sistema linguístico apontado por Saussure (2006) e nem às estruturas internas da mente do falante ouvinte, associadas ao conceito de competência linguística, mencionado por Chomsky (1965), mas prioriza a unidade contextualizada do uso da língua (KUMARAVADIVELU, 2006) nos contextos de vida dos seus interlocutores, produzindo significados diferenciados mediante circunstâncias nas quais a língua se insere. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 8), “é apenas por meio de atividades interativas significativas em contextos comunicativos que o aprendiz amplia e aprofunda a capacidade de uso da linguagem”¹¹.

Para Halliday (2014), a comunicação da linguagem é o resultado da interação das funções ideativas, interpessoais e textuais. É nesse processo interativo que envolve as pessoas e suas experiências nas relações sociais, que a língua apresenta o seu potencial sentido, mas não em termos de mente e, sim, em termos de cultura (HALLIDAY, 1973). E em termos de teoria linguística, diz-nos o autor:

[...] reconhecemos este importante princípio ao desenvolver um conceito “ecológico” teoria da linguagem – aquela em que a linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada dentro de um ambiente de significados; um determinado idioma é, portanto, interpretado por referência a seu habitat semiótico¹². (HALLIDAY, 2014, p.32).

Essa ideia aproxima-se do pensamento de Bakhtin (1988), que se opondo à ideia de signo linguístico determinada por Saussure, entende a língua como prática social sem se desvincular

¹¹ No original: “It is only through meaningful interactive activities in communicative contexts that a learner broadens and deepens the capacity for language use”(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 8).

¹² No original: “We recognize this important principle by developing an ‘ecological’ theory of language – one in which language is always theorized, described and analysed within an environment of meanings; a given language is thus interpreted by reference to its semiotic habitat” (HALLIDAY, 2014, p. 32).

dos indivíduos e das condições de produção. Para esse autor, sujeito, língua e linguagem se interagem mutuamente, dada a razão de que esses elementos se constituem numa perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da linguagem, o que faz com que a língua sempre seja heterogênea e instável. A partir dessa concepção, Bakhtin (1997) vê o signo como um produto ideológico.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. [...] Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, 1997, p. 31).

Isso significa que a língua não é um sistema abstrato de signos sem a presença dos sujeitos e nem também a expressão do pensamento individual, mas definida e constituída pelos sujeitos-históricos ideológicos nas interações verbais. Por essa razão, a língua, na visão de Bakhtin, é vista como diacrônica, ao invés de sincrônica, por carregar em si, através dos seus signos história, ideologia e cultura das comunidades. Desse modo, opto neste estudo pelo conceito de língua de Bakhtin (1997), tanto por não se restringir exclusivamente à forma, mas por focar-se na subjetividade humana e considerar o sujeito como híbrido, social, histórico e clivado.

Para Halliday, é nas interações que as pessoas trocam significados em situações particulares, o que o autor chama de “contexto da cultura”. Segundo o autor, “o contexto da cultura é o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais” (HALLIDAY, 2014, p. 33). Por esse raciocínio, a cultura é representada por sistemas semióticos através de linguagem, gestos e outros sistemas humanos de significados que expressam e identificam a cultura das comunidades. Essas ideias também se encontram presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação,

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nessa linha, a Linguística Aplicada apresenta uma concepção de língua focada na prática social, uma língua plausível, que faz parte do uso diário das pessoas e que reconhece que a variação linguística muda de contexto a contexto de acordo com a evolução histórica.

4.3.3 Língua como prática social

A ideia de língua como prática social, representada pela Linguística Aplicada (LA) implica fornecer subsídios socioculturais como elementos de bases concretas nas construções dos discursos político-sociais que sustentam as condições de vida das pessoas. Desse modo, não se busca apenas um padrão linguístico qualquer para dar suporte aos seus enunciados, mas é o próprio indivíduo, de forma livre, autônoma e democrática, que se faz significar e ressignificar através de seus discursos, a partir das suas próprias condições sócio-históricas e culturais, por meio de interações, produzindo seus próprios sentidos. Como argumenta Signorini (1998, p. 101),

[...] a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.

Isso reafirma que a linguagem é o ponto de partida, através da qual o homem se constrói nas suas condições socioculturais e políticas e econômicas e isso reflete na produção cultural e na sua representatividade. Por esse viés, “conhecer uma língua, portanto, significa mais do que conhecer um sistema linguístico de comunicação de informações, significa engajar-se na prática social usando esse sistema para participar da vida social” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 14).

Isso significa que a língua é muito mais que estrutura gramatical, ou apenas as palavras que são ouvidas. O que se torna mais relevante em termos de linguagem são os enunciados produzidos pelas práticas discursivas, apontando e defendendo posicionamentos que transformam os contextos concretos de vida. Nesse aspecto, a linguagem se torna uma ação social, compreendida a partir de manifestações linguísticas em uso, conduzidas por intencionalidades e elementos contextuais geradores de sentidos. Dessa forma, a linguagem é uma atividade complexa, uma práxis que condiciona ações do tipo social, político, ideológico, tornando-se um recurso da prática social.

É nesse sentido que a linguagem transforma as relações humanas, possibilitando mudar o olhar sobre um assunto e outro, assim como inclui mais amplamente um conjunto de maneiras de fazer as coisas. Por esse viés, usar a língua não significa apenas produzir palavras ou frases

no cenário da sociedade, mas mudar algo dessa sociedade no momento em que se fala, por menor que seja essa mudança.

Partindo desses princípios, vejo a língua inglesa como grande influência por todo o mundo, nas questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, diversidade cultural, mudanças políticas e climáticas, etc. Tudo isso mostra a relação da língua com as práticas sociais. Nesse sentido, o inglês se torna um conjunto de práticas linguísticas pela sua própria condição social.

É notório o quanto a expansão do inglês pelo mundo tem gerado grandes mudanças, quer seja concordando ou discordando das coisas, servindo, ora de inclusão social, ora de exclusão, não importa. O que quero mostrar aqui é o poder que uma língua tem de transformar o mundo e a vida das pessoas (para o bem e para o mal), e isso evidencia e confere o sentido de língua como prática social.

Partindo desses princípios, ressalto que o currículo da instituição em questão, diferentemente do currículo anterior, por oferecer a maior parte de seus conhecimentos de e pela língua inglesa, através do seu processo funcional interdisciplinar, evidencia uma concepção de língua como prática social, por se estender além das fronteiras do conhecimento linguístico, criando elos heterogêneos, através da articulação dos seus temas de estudos. Nessa direção, este currículo também se constitui como uma prática social.

4.4 ACEPÇÕES DE CULTURA

A palavra cultura se origina do latim *colere* e está relacionada a *agricultura*, *cultivar*, *colher*, *culto*. Há séculos passados, o esforço para educar um indivíduo em um ser social e político implicava cultivá-lo. Também, filósofos alemães no século XVIII e XIX passaram a empregar o termo *Kultur* como *cultivado*, *culto* ou *civilizado*, daí vem a acepção de cultura como erudição.

A cultura abarca todas as manifestações de hábitos sociais de uma comunidade, as reações do indivíduo que é afetado pelos hábitos do grupo em que vive, além de constituir o produto das atividades humanas, como determinado por esses hábitos. Sendo assim, a cultura é vista como o conjunto de conhecimentos acumulados ao longo da vida, por uma comunidade ou sociedade e, conseqüentemente, influenciam os diferentes tipos de comportamentos.

O objetivo aqui não é se estender nos conceitos de cultura, com base apenas na antropologia, mas refletir a sua função no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, por entender que, nas interações linguísticas e culturais, o aprendiz se dará conta da sua cultura e da cultura do outro, podendo com mais consciência reconhecer seu lugar de fala no universo cultural e

local e, a partir de então, criar uma melhor visão crítica de si e do outro, transformando em um ambiente harmônico e de respeito mútuo. Para Kramsch (1998, p. 10), cultura é aquilo que se refere “aos membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social, histórico e que têm concepções imaginárias comuns”. Dessa forma, vejo a cultura como elemento inerente à vida humana. Nessa perspectiva, o sentido de cultura vai muito além do que costumes e comportamentos de comunidades. As interações têm um papel fundamental na construção social. A partir daí, as pessoas criam sentidos e ressignificam as suas vidas.

O National Center for Culture Competence¹³– NCCC (Centro Nacional de Competência Cultural) (2000, p. 1) define cultura como um

[...] padrão integrado de comportamento humano que inclui pensamentos, comunicações, linguagens, práticas, crenças, valores, costumes, cortesias, rituais, maneiras de interagir e papéis, relacionamentos e comportamentos esperados de um grupo racial, étnico, religioso ou social e a capacidade de transmitir essas informações para as gerações seguintes.¹⁴

Ainda assim, vejo o acesso ao conceito de cultura nas aulas de inglês muito mais voltado para questões estruturais e de aquisição da língua. Daí, gera-se a necessidade de manter métodos de ensino que substancializem a relação língua e cultura num processo comunicativo de língua, que tem como um dos seus objetivos desenvolver a capacidade comunicativa na língua alvo. Nessa perspectiva, ficam desprezados os conhecimentos da língua materna juntamente com a sua cultura, priorizando exclusivamente o estudo da língua estrangeira. Isso tem contribuído bastante para o processo de estandardização do conhecimento da língua alvo, voltando-se para o conhecimento de uma só cultura. Geralmente, no caso da língua inglesa, tomam-se como modelos de representações, as culturas hegemônicas, oriundas dos Estados Unidos e Inglaterra, sem muitas vezes sequer fazer-se uma reflexão crítica dos impactos que essas culturas, vistas como únicas e superiores, possam ter na vida de pessoas pertencentes a outras culturas. Conseqüentemente, esses aspectos presentes nas aulas de língua inglesa e nos currículos de aprendizagem, de um modo geral, têm contribuído para o desenvolvimento e consolidação de uma visão bastante estereotipada do que seja um ensino e aprendizagem autêntica da língua inglesa.

¹³ Trata-se de um núcleo interessado em defender os direitos das minorias raciais, religiosos e minorias menos favorecida economicamente. O Centro Nacional de Competência Cultural situa-se na Georgetown University nos Estados Unidos da América.

¹⁴ No original: “[...] integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations”.

O diálogo sobre culturas e entre culturas diferentes se faz necessário. Não basta apenas ter o domínio de uma língua, mas torna-se necessária a integração língua, cultura e suas relações com o meio social. Um professor de LI no século XXI precisa, em sua sala de aula, identificar e distinguir conceitos de atitudes, cultura, valores, crenças e comportamentos a fim de desmontar estereótipos culturais (BIZARRO; BRAGA, 2004). Segundo os autores, um professor, de um modo geral, necessita,

[...] ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO. (BIZARRO; BRAGA, 2004, p.63)

Nessa condição, é necessário que o ensino-aprendizagem de LE se desvencilhe de propósitos cognitivos e seja mais centrado nos contextos históricos e culturais, através dos quais se imbricam indivíduos e seus discursos de forma socio culturalmente educativa.

Já para Tavares (2006, p. 9), a cultura no momento pós-estruturalista é vista por outro ângulo:

[...] cultura agora é vista como parte integral na maneira que pensamos e falamos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica.

A autora mostra que não é mais o momento de pensar a cultura a partir de preceitos antropológicos, mas focar-se em questões mais reais e complexas, voltadas para questões ideológicas e identitárias que surgem nas relações sociais, ao invés de limitar o olhar para fatores como costumes, comemorações, comidas exóticas e comportamentos das famílias, conforme o olhar antropológico.

Corbett (2003) posiciona-se contra a ideia de grupo cultural como representação genérica de uma nação. Uma vez que, numa mesma nação, há possibilidades de haver várias outras culturas, não se justifica limitar a noção de cultura de um país qualquer à cultura ou culturas de grupos majoritários dominantes. Por esse referencial, o Brasil, por exemplo, sempre é representado no mundo inteiro como o país do samba e do futebol, ou seja, dois dos estereótipos mais comuns em relação a nosso país. Obviamente que o Brasil tem muito mais que samba e

futebol como elementos culturais em sua sociedade. Nesse sentido, Corbett (2003) esclarece que as culturas são construídas a partir de diversos fatores, como faixa etária, gênero, classe, etnia, entre vários outros, formando grupos de identidades no mesmo país. Nesse sentido, uma sala de aula composta por aprendizes de culturas diversificadas tende a desenvolver um comportamento intercultural entre os seus indivíduos coparticipantes. Por esse raciocínio, a cultura deve ser vista como um segmento interdisciplinar em meio aos conteúdos da língua estrangeira.

Nessa linha de pensamento, faz-se importante mencionar, por exemplo, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com relação ao Ensino Fundamental, sugerem alguns objetivos relacionados à perspectiva (inter)cultural no ensino-aprendizagem do inglês:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 8).

Kramsch (1998) lembra que nenhum de nós pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes. Assim, os professores de língua estrangeira podem abordar cultura a partir da perspectiva pós-moderna, onde culturas se mesclam, se completam e, ao mesmo tempo, são individuais. Bhabha (1998), nas suas elaborações sobre o tema, confirma que as diferentes culturas às quais um indivíduo pertence são as determinantes da(s) identidade(s) desse indivíduo. No currículo redimensionado que analiso neste trabalho de tese, os conhecimentos sobre culturas são aprendidos de forma mais específica em componentes curriculares como:

Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna (60h); Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa (60h); Aspectos Históricos e Cultura da África e da Diáspora (45h); Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa I (60h); Estudos Contemporâneos da Literatura da Língua Inglesa II (60h); Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino da Língua Inglesa (45h). (FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO, UNEB, 2019-ANEXO B).

A integração desses componentes feita numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, administrada estruturalmente pelos seus oito temas norteadores e os quatro eixos temáticos, contribui significativamente para uma relação dialógica, instigada por temas de interesses sociais, buscando promover a aproximação entre as pessoas e o reconhecimento das diferenças culturais.

4.5 LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI

Compreender língua e cultura no contexto de ensino-aprendizagem de LI significa relacionar os conhecimentos linguísticos às mudanças sociais, históricas, políticas e culturais, oriundas do processo de globalização, às práticas de linguagem. Isso porque língua e cultura estão estreitamente interligadas num processo dinâmico e heterogêneo e estão sempre em negociação e renegociação por seus membros (CORBETT, 2003; KRAMSCH, 1998). Sempre que há comunicação, pressupõe-se a presença de um contexto cultural em que a língua é usada, como reflete Kramsch (1998, p. 3):

Para começar, as palavras que as pessoas pronunciam referem-se à experiência comum. Eles expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque se referem a um estoque de conhecimento sobre o mundo que outras pessoas compartilham. As palavras também refletem as atitudes e crenças de seus autores, seus pontos de vista, que são também os dos outros. Em ambos os casos, *a linguagem expressa a realidade cultural*.¹⁵ (Grifos originais).

De acordo com o raciocínio da autora, quando se expressa linguagem em qualquer circunstância da vida, incorpora-se uma realidade cultural. Até mesmo em diálogos corriqueiros, percebe-se que há uma identidade linguística com marcas diferenciadas uma das outras. Como mostra Laraia (2008, p. 67), “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”. Para Kramsch (1998), isso significa que a língua simboliza a realidade cultural de cada pessoa. Por esse viés, os conhecimentos culturais e linguísticos das pessoas afetam a sua aprendizagem e interação social, contribuindo para o desenvolvimento de identidades culturais.

A cultura sempre esteve presente nos currículos de ensino de línguas estrangeiras, por isso, buscar trazer essa realidade para uma sala de aula de LI, nos dias atuais, significa romper com as práticas pedagógicas tradicionais, que têm resumido o ensino de cultura, nas escolas, a aspectos triviais como feriados, lugares turísticos, monumentos históricos, comidas tradicionais, etc., o que, muitas vezes, tem contribuído para a construção de estereótipos, ao invés de combatê-los. Por essa razão, busca-se um ensino de LI mais democrático e emancipatório, como justificativa de que o ensino de Língua Inglesa no mundo e no Brasil, até então, foi baseado em uma proposta de língua hegemônica, que apresentava a cultura dos

¹⁵ No original: “To begin with, the words people utter refer to common experience. they express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their authors’ attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others. In both cases, *language expresses cultural reality*”.

nativos europeus, com exclusividade da Inglaterra, e norte-americanos, dos Estados Unidos como a melhor. Como nos lembra Kramsch (1998, p. 7),

[...] a cultura das práticas cotidianas baseia-se na cultura da história e das tradições compartilhadas. As pessoas se identificam como membros de uma sociedade na medida em que podem ter um lugar na história dessa sociedade e se identificar com a forma como ela se lembra de seu futuro. A cultura consiste justamente nessas dimensões históricas da identidade de um grupo.¹⁶

Nessa expectativa, é importante que o professor de língua inglesa ofereça o suporte necessário aos seus alunos para que eles possam se comunicar em LI, superando barreiras culturais. Para isso, convém que os aprendizes possam desenvolver a *competência intercultural*, de modo que, nesse processo, o aluno mantenha a sua identidade cultural ao adquirir e se envolver em uma nova cultura, buscando aprender um lugar intermediário de convivência saudável entre a sua cultura e a cultura da língua alvo.

Nesse sentido, não basta ter o domínio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), desprovido da noção do contexto cultural em que a língua em estudo na sala de aula é usada. A linguagem, para Kramsch (1998), já possui em si um valor cultural. Por isso, se faz necessário, de acordo com Scarino e Liddoat (2009, p. 18):

Nas salas de aula de língua estrangeira, os aprendizes precisam conscientizar-se das formas em que o contexto afeta o que é comunicado e como. Tanto a cultura do aprendiz como a cultura em que o significado é criado ou comunicado têm influência sobre as maneiras pelas quais possíveis significados são compreendidos. Este contexto não é de uma única cultura, visto que ambas a cultura e língua alvo e a cultura e língua do aprendiz estão simultaneamente presentes e podem estar simultaneamente envolvidas.¹⁷

Isso implica que, para haver interculturalidade, é necessário conhecer e ter a capacidade de conviver de forma harmoniosa com outras culturas. Nessa direção, o currículo em questão apresenta uma série de componentes de ensino que oferecem temas e conhecimentos culturais diversos sobre culturas de língua inglesa, em especial os componentes de literatura. E esse

¹⁶ No original: “The culture of everyday practices draws on the culture of shared history and traditions. People identify themselves as members of a society to the extent that they can have a place in that society’s history and that they can identify with the way it remembers its future. Culture consists of precisely that historical dimensions in a group’s identity.”

¹⁷ No original: “In language learning classrooms, learners need to engage with the ways in which context affects what is communicated and how. Both the learner’s culture and the culture in which meaning is created or communicated have an influence on the ways in which possible meanings are understood. This context is not a single culture as both the target language and culture the learner’s own language and culture are simultaneously present and can be simultaneously engaged.”

aspecto se alinha com o Projeto Pedagógico do curso redimensionado, o qual sugere o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a sua formação profissional; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos de informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio. (PROJETO PEDAGÓGICO, UNEB, p. 142).

Como se pode daí apreender, o intuito almejado a partir dessas ideias é formar um profissional educador que, além de conhecimentos linguísticos, esteja habilitado a atuar interdisciplinarmente, com todas as áreas necessárias, desenvolvendo também a capacidade de se comunicar dentro da multidisciplinaridade por vias transdisciplinares para alcançar um bom nível de responsabilidade ética, social e educacional.

4.5.1 A abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras

Tentar estabelecer uma abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras (LE), significa procurar maneiras de entender o “Outro”, a partir da sua própria língua materna, já que vivemos hoje em um mundo globalizado, no qual há um intenso contato entre pessoas de diversas partes do mundo, oriundas de contextos sócio-históricos e culturalmente distantes e diversos. Isso tem gerado interesses de trocas de conhecimentos e de convivência com as diferentes culturas e, ao mesmo tempo, despertado o interesse de educar para a cidadania. Sobre essa questão, Scarino e Liddicoat (2009, p. 22) trazem a seguinte reflexão:

Tomar uma perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem de línguas envolve mais que desenvolver conhecimento sobre outros povos e lugares. Significa aprender que todos os seres humanos são moldados por suas culturas e que comunicar-se entre culturas envolve aceitar tanto sua própria natureza condicionada culturalmente quanto a dos outros e a maneira em que estas relacionam-se na comunicação.¹⁸

Esse olhar intercultural contribui para que cada pessoa aja com mais atenção e respeito umas com as outras, reflexão sobre como se organiza a sociedade e o que acontece na vida de

¹⁸ No original: “Taking an intercultural perspective in language teaching and learning involves more than developing knowledge of other people and places. It means learning that all human beings are shaped by their cultures and that communicating across cultures involves accepting both one’s own culturally conditioned nature and that of others and the ways in which these are at play in communication.”

cada pessoa, no intuito de construir um espaço de vida mais igualitário e respeitoso. Desse modo, **faz-se** necessário estimular o diálogo entre culturas para as aulas de LE, a fim de desenvolver um processo de aquisição da competência intercultural por parte dos estudantes.

Corbett (2003) trata os valores culturais como abertos ao debate e sujeitos à examinação crítica e negociação. Semelhante a esse raciocínio, Byram, Gribkova e Starkey (2002) concebem que a aquisição da competência intercultural nunca está completa e perfeita, isso porque, segundo esses mesmos autores, a própria dinâmica do sistema cultural faz com que não seja possível uma aquisição da totalidade de conhecimentos, porque as culturas estão sempre em constantes mudanças.

A competência intercultural, segundo Byram, Gribkova e Starkey (2022), se constitui de habilidades e atitudes, acrescidas de valores pertencentes a vários grupos sociais. Byram, Gribkova e Starkey (2022, p. 7) destacam cinco atitudes, ou *savoirs*, como pilares da competência intercultural:

Savoir être (atitudes interculturais): Disposição para relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, não para supor que eles são os únicos possíveis e naturalmente corretos, e serem capazes de verem como poderiam parecer da perspectiva de uma pessoa de fora que tenha um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos. Isso pode ser chamado de capacidade de “decentrar”.

Savoirs (conhecimento): Conhecimento dos grupos sociais, seus produtos e práticas dentro e fora de seu país, assim como conhecimentos dos processos gerais e de interação individual.

Savoir comprendre (habilidades de interpretação e relação): Capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, para explicá-lo e relacioná-lo a documentos de sua própria cultura.

Savoir apprendre/faire (habilidades de descoberta e interação): Capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de operar o conhecimento, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real.

Savoir s’engager (consciência cultural crítica): Capacidade de avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas, práticas e produtos de sua própria cultura e da cultura de outros países.

Essas atitudes sugeridas pelos autores não significam que os professores de uma língua estrangeira tenham que mudar as atitudes e valores dos alunos, mas conscientizá-los de reconhecer o valor que cada indivíduo carrega em sua vida social. Nessa perspectiva, segundo Byram (1997), trata-se de uma capacidade de interpretar as outras culturas, respeitando as complexidades humanas, entendendo a sua própria cultura, de maneira que a identidade do Outro jamais será uma ameaça para qualquer cidadão ou cidadã. O cerne principal dessa

proposta intercultural é promover o reconhecimento de respeito pela dignidade humana, em prol dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. Ainda na esfera das definições, segundo Kramsch (2013, p. 69):

[...] o termo ‘intercultural’ surgiu nos anos oitenta nos campos da educação e da comunicação intercultural. Ambos fazem parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma União Europeia comum ou dentro de uma economia global.

A autora assegura que, no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o termo competência intercultural emerge da competência comunicativa, transformando-se em Competência Comunicativa Intercultural (CCI) (BYRAM, 1997).

Para esse autor, a competência comunicativa intercultural (CCI) é uma habilidade de usar a linguagem em um contexto de diferentes identidades culturais, ou seja, modos pelos quais os participantes do ato comunicativo se definem e concebem o mundo e sua *performance*.

Desse modo, um falante comunicativo e interculturalmente competente tem a capacidade de se envolver em diferentes contextos, familiarizá-los e agir respeitosamente com as diferentes culturas e construção de identidade que outras pessoas adotaram, com a capacidade de trocar informações de forma eficaz, além de estabelecer e manter relações humanas saudáveis.

4.5.2 A ideia de interculturalidade

Discutir a ideia de interculturalidade na formação do professor, em geral, faz parte de uma proposta de estudo com base em questões emergentes, geradas pelo processo de globalização e de desenvolvimento das novas tecnologias que pairam no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas e, nesta pesquisa, especificamente relacionado a currículo e formação de professores de língua inglesa. Como se trata de um termo bastante polissêmico diante de variadas discussões por estudiosos desse tema, trago aqui algumas ideias que considero se aproximarem mais do foco deste estudo.

Para Almeida Filho (2002, p. 211), o termo “intercultural implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”. Isso significa que as inter-relações grupais numa sala de aula, além de aproximar as pessoas umas das outras, estão também relacionadas aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência como fatores essenciais ao exercício das democracias modernas. Para Corbett

(2003), o falante intercultural deve ser um *diplomata* que consegue perceber ao seu redor culturas diferentes, o que facilita a negociação pela convivência de paz diante das diferenças. Aliada a esse contexto, Mendes (2007, p. 123) informa:

O fato é que toda a discussão que se desenvolve contemporaneamente sobre a cultura e sua relação com as diferentes dimensões da vida humana já considera este um princípio básico como meio de se assegurar a convivência pacífica e harmoniosa entre os diferentes povos, embora os acontecimentos no mundo constantemente nos mostrem o contrário.

Essa ideia, segundo a mesma autora, só reforça cada vez mais que, no contexto de ensino de LE numa perspectiva intercultural, tal processo deve ser “um diálogo entre culturas”. Isso reitera a ideia de que cultura alguma nasce do vácuo, mas é produto desde a sua origem e, ao mesmo tempo, resultado de trocas culturais. Com base nessa premissa, o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB propicia uma estrutura pedagógica que integra língua, cultura e possibilidades de trocas interculturais, dada a sua proposta de integração de conhecimentos.

Mais especificamente, segundo Candau (2014), o currículo deve ser intercultural, capaz de:

[...] promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAUI, 2014, p.28-29).

Nesse ponto, com sua estrutura diversificada, o currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB oferece, em alguma medida, aos seus interlocutores, alguns componentes curriculares com temas abertos aos variados contextos sociais, através dos quais o professor pode se permitir explorar outras culturas e contribuir para a descentralização do conhecimento, quando a centralização é imposta por disciplinas. Estimula, assim, os seus aprendizes a verem a sua cultura através da cultura do outro e aprender a conviver com as atitudes e crenças do outro, com todo esse processo firmando raízes no diálogo entre culturas.

Como já pontuado, essa estrutura curricular é orientada por 4 (quatro) eixos temáticos como instrumentos apropriados para uma relação dialógica que, por si mesma, pode gerar um intercâmbio de fluxo intercultural. Assim se denominam:

1. *Eixo de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;*
2. *Eixo de formação docente;*
3. *Eixo interdisciplinar;*
4. *Atividades acadêmico científico-culturais.*

Entre esses eixos, destaca-se com mais aproximação a uma proposta intercultural de formação o *Eixo de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural*, composto das disciplinas *Aspectos Históricos e Culturais da Língua Materna, Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora, Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa*, além de algumas outras, como mostram os Anexos. Já o *Eixo interdisciplinar* compõe-se das disciplinas *Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino da Língua Inglesa, Estudos Filosóficos, Libras, TCC – Trabalho de Conclusão de Curso I e II*,

Ainda sobre o debate voltado para o currículo, Corbett (2003) defende o ponto de vista de que um currículo da sala de aula intercultural deve ser construído em acordo com os alunos, o que gera uma integração de interesses por parte dos alunos em relação ao programa educacional. Assim, o autor argumenta:

[...] como educadores, devemos esperar que o comportamento dos aprendizes mude – afinal, esse é o propósito da educação – mas tal mudança deve ser o resultado das escolhas que o aprendiz controla, não um resultado de valores impostos pelo professor, programa de estudos ou autoridade institucional. Uma perspectiva intercultural é, portanto, um recurso de aprendizagem rico e poderoso, que satisfaz não somente metas da aprendizagem de línguas, mas metas de um currículo humanístico mais amplo.¹⁹ (CORBETT, 2003, p. 67).

Numa linha semelhante de pensamento, Kramersch (1993, p. 47) assevera:

[n]as aulas de língua estrangeira, a cultura é criada e encenada através do diálogo entre os alunos e entre professor e alunos. Através deste diálogo, os participantes não apenas replicam um determinado contexto de cultura, mas,

¹⁹ No original: “[...] as educators, we must expect learners’ behavior to change – after all, that is the purpose of education – but that change should be a result of choices that the learner controls, not a result of values imposed by a teacher, syllabus or institutional authority. An intercultural perspective is therefore a rich and powerful learning resource, which satisfies not just language-learning goals but the goals of a wider humanistic curriculum.”

porque isso ocorre na língua estrangeira, ele também tem o potencial de atrair uma nova cultura.²⁰

Ressalto que o Brasil, por ser um país multiétnico e multicultural, constitui-se de uma enorme diversidade de línguas, religiões, tradições culturais desde a sua formação histórica e social, o que implica que, nas salas de aulas de uma língua estrangeira, possivelmente estejam presentes diferenças linguísticas, sociais, de gênero, religiosas e étnicas, o que faz os especialistas na área pensarem em conceber propostas curriculares que propiciem e potencializem a capacidade de aprender a conviver com essas diferenças dentro de um contexto escolar e de formação.

Essa premissa se desenvolve na medida em que as discussões avançam e os seus interlocutores começam a participar falando de sua cultura, sua realidade num diálogo comumente colaborativo, como é típico numa sala de aula. Isso, então, pode igualmente se constituir como uma prática intercultural, por ser a sala de aula, um evento social por natureza e de grande importância.

Desse modo, focar o diálogo em sala de aula sobre alguma cultura implica envolver professores e alunos em outras fontes culturais através de suas memórias e contextualizações de fatos. Vejo, então, que a interculturalidade não aparece pronta, sendo construída diariamente através de um processo dialógico no qual se incluem seus interlocutores, apresentando suas práticas sociais e tentando a aceitação e boa convivência com a cultura do outro.

Já Liddicoat e Scarino (2013, p. 25) defendem o ponto de vista de que “a cultura como contexto compreende o conhecimento que os falantes têm sobre como o mundo funciona e como isso é exibido e compreendido na comunicação dos atos”²¹. Esse conhecimento sobre o mundo é bastante relativo e, justamente “por isso, a aprendizagem intercultural deve incluir no seu processo a abertura para aceitar as diferenças de pensamento e de comportamento dos indivíduos pertencentes a outras culturas”, como aponta Mendes (2007, p. 122). Essa perspectiva, na realidade, contrapõe-se aos modos limitados como as culturas vêm sendo estudadas nas aulas de línguas, ou seja, culturas aprendidas distintamente.

Walsh (2012) sinaliza possibilidades de uma convivência social mais justa, a partir de resultado de lutas dos movimentos sociopolíticos pelos direitos humanos na tentativa de

²⁰ No original: “In the foreign language class, culture is created and enacted through the dialogue between students and between teacher and students. Through this dialogue, participants not only replicate a given context of culture, but, because it takes place in a foreign language, it also has the potential of shaping a new culture.”

²¹ No original: “Culture as context comprises the knowledge speakers have about how the world works and how this displayed and understood in acts communication.”

aproximar os cidadãos e cidadãs dos projetos globais de poder, capital e mercado, como uma prática social ética e democrática.

Nas suas elaborações, Walsh (2012, p. 63) vê a interculturalidade por três perspectivas: A primeira refere-se ao que a autora chama de “relacional”, que se refere ao intercâmbio entre as culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes. Dessa forma, Walsh ressalta que essa relação sempre existiu na América Latina nos relacionamentos entre indígenas, afrodescendentes, sociedade crioula e branco-mestiça.

A segunda perspectiva, de acordo com a autora, é denominada “funcional”. Isso significa que “a perspectiva da interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com objetivos para a inclusão dentro da estrutura social estabelecida” (WALSH, 2012, p. 63). A perspectiva intercultural funcional, para Walsh (2012), “não toca as causas da assimetria e desigualdade social e cultural, nem questiona as regras do jogo”, sendo, portanto, perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.

A terceira e última perspectiva concebida por Walsh (2012) é a chamada interculturalidade “crítica”. Essa perspectiva, segundo a estudiosa, não toma como base o problema da diversidade ou diferença em si, nem de tolerância ou inclusão culturalista (neo)liberais. O foco central nessa perspectiva é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado. Diz-nos a autora:

[...] a interculturalidade crítica faz parte do questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída dependendo disso. O interculturalismo funcional responde e parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; interculturalidade crítica, por outro lado, é um chamado de e para as pessoas que sofreram uma subjugação histórica e subalternização, de seus aliados e dos setores que lutam, junto com eles, pela refundação e descolonização social, pela construção de outros mundos.²² (WALSH, 2012, p. 65).

Nesse sentido, portanto, a interculturalidade crítica é vista como um instrumento bastante significativo para a construção do conhecimento crítico. Além disso, deve estar presente, de forma autônoma, na formação escolar, no que concerne à preservação dos costumes e de herança cultural no seu sentido mais amplo, no intuito de reivindicar por formas de vida que lhe sejam próprias, ao invés de submissão e subalternização, vivenciados historicamente. Isso

²² No original: “La interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros.”

faz com que se criem novas formas de ser e de viver que superem essa situação, contrárias ao modelo colonialista, dominante, que se implantou na educação. Essas ideias, na minha visão, se aliam à pedagogia crítica de Paulo Freire (2006) que tinha como propósito alcançar uma educação libertadora, combatendo concepções elitistas sociais, abrindo espaço para as classes sociais mais humildes problematizarem a sua condição social. Nesse pormenor, valho-me ainda das palavras de Walsh (2009, p.16):

Referimo-nos a uma práxis pedagógica crítica, intercultural e decolonial que busca pensar não apenas “a partir” das lutas de povos historicamente subalternizados, mas também “com” sujeitos, saberes e diferentes modos de ser, ser e viver, voltando-se para o uninacionalidade e monoculturalidade fundadora da empresa educacional e sua razão moderno-ocidental-capitalista, para dar centralidade, antes, à vida e, portanto, ao trabalho ainda incompleto de humanização e descolonização.²³

Seguindo esses princípios, é importante frisar que a educação deve lutar por igualdade de oportunidade, respeitando os conhecimentos e saberes e cultura, valorizando as diferenças coletivas. Pode-se também questionar a dominação ideológico-cultural a que todas as minorias estão submetidas, bem como a hegemonia exercida pelas classes dominantes, uma vez que a educação linguística brasileira é eurocêntrica e responsável, de alguma forma, pela reprodução de preconceitos para com diferenças raciais, motivo de defesa de uma educação intercultural, que venha inovar as representações minoritárias em meio ao silenciamento dessa população desde os tempos coloniais. Nesse aspecto, reverbero ainda o pensamento de Walsh (2009, p. 12):

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto de diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida.

Trazendo essa realidade para a formação de professores de língua inglesa, construir uma formação de professores interculturalmente críticos vai muito além de uma organização

²³ No original: “Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo ‘desde’ las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también ‘con’ sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.”

curricular estruturalmente definida para esse fim. Ao contrário, tal tarefa requer dos seus coatores a construção de um projeto político, social e ético, que defenda a sociedade subalternizada contra imposições políticas e sociais poderosas, na busca da emancipação daqueles que buscam sua liberdade e independência, a partir da educação.

Essa compreensão curricular encontra-se, mais uma vez, no pensamento de Walsh (2009, p.3):

Com essa perspectiva, partimos não do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Em outras palavras, um reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder radicalizado e hierarquizado, com os brancos e branqueadores no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das pessoas -e como uma demanda da subalternidade-, em contraste com a funcional, que se exerce de cima. Sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas²⁴.

Com base nesse raciocínio, recorro ao diálogo com o pensamento de Candau (2008) quando esta discute o conceito de educação intercultural que, na sua visão, deve promover

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com política de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Essa prática social de linguagem se coaduna com o pensamento de Corbett (2010) quando ele afirma que a sala de aula de LE é um ambiente privilegiado para discussão e exploração de aspectos culturais e interculturais porque promove o encontro com o “outro”. Este raciocínio se opõe à ideia de tratar a cultura como um conjunto de características de um povo ou de uma

²⁴ No original: “Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.”

nação, e a língua como elemento estrutural distante do seu uso social. O encontro de pessoas numa sala de aula, por si, já estabelece uma oportunidade de melhor aproximação dos sujeitos, facilitando o entendimento e a comunicação. Esse raciocínio é corroborado por Mendes (2007, p. 119) ao discorrer:

[p]ara isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Propostas de relacionar conhecimentos culturais nas aulas de línguas já constam desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* (BRASIL, 2000) que apontam para a necessidade de inclusão de práticas pedagógicas que apresentem conhecimentos sobre cultura e interculturalidade de forma contextualizada. Mesmo assim, é possível afirmar que raramente se evidencia uma prática mais sistemática de um ensino intercultural durante uma aula de LE em boa parte das escolas e até mesmo nas instituições formadoras de professores de línguas. Além do mais, os materiais didáticos não contribuem para que o diálogo intercultural aconteça. A formação de professores de língua inglesa, por exemplo, tem-se baseado em práticas pedagógicas voltadas para métodos tradicionais que direcionam a aquisição do conhecimento linguístico separado de outros conhecimentos sociais, inclusive, como venho defendendo, a cultura.

Docentes que defendem as práticas comunicativas que visam apenas o desenvolvimento da comunicação oral e fluência de falar inglês esquecem que, em torno desse idioma, há uma série de questões sociais, políticas e culturais que merecem ser estudadas e vivenciadas pelos seus aprendizes. O método comunicativo, por exemplo, geralmente objetiva o desempenho da cultura da língua alvo, sem se preocupar, muitas vezes, com a cultura da língua materna e outras culturas que possivelmente estão presentes em sala de aula e que poderiam ser veiculadas através de seus participantes, caso houvesse a presença de outras culturas no conteúdo de aprendizagem, a fim de aproximar as pessoas umas das outras. Dessa forma, faz-se necessário que o Ministério da Educação (MEC) sempre acompanhe a relação entre o que preconizam documentos reguladores, em especial a atual BNCC (BRASIL, 2017), e currículos escolares, a fim de que possa averiguar se está havendo diálogos entre esses interlocutores.

Nessa linha de raciocínio, é necessário que paralelo à aprendizagem de um língua alvo, haja também o interesse em desenvolver uma competência cultural e intercultural por parte dos

aprendizes com o objetivo de que estes possam utilizar a língua alvo adequadamente aos contextos socioculturais, e também estabelecerem um diálogo entre as culturas e as línguas. Sendo assim:

O ensino intercultural de línguas coloca a necessidade de comunicar em primeiro lugar e procura ensinar cultura de uma forma que desenvolva competências comunicativas interculturais ao mesmo tempo que desenvolve competências linguísticas. Esta é uma abordagem ao ensino da cultura, que vê a língua e a cultura como intimamente ligadas e que reconhece que a cultura está sempre presente quando usamos a linguagem. (LIDDICOAT, 2004, p. 17).

Como já previamente mencionado, um dos objetivos do ensino intercultural é fazer com que os aprendizes reflitam sobre suas concepções já formadas e desenvolver uma identidade intercultural através do engajamento com outra cultura. As fronteiras entre o “eu” e o “outro” são exploradas, problematizadas e redesenhadas. Isso é o que distingue uma aprendizagem pautada apenas em conhecimentos linguísticos, limitando-se à cultura da língua alvo, de outra que vá além desse propósito, desenvolvendo o engajamento de seus aprendizes em diálogos culturais e interculturais diversos.

O estudo apenas focado na cultura de uma língua alvo numa determinada formação reflete, exclusivamente, os valores culturais desta língua que é falada, mas ainda não significa estabelecer convivências saudáveis entre os seus interlocutores, principalmente se entre estes houver uma pluralidade de indivíduos de comportamentos e culturas diferentes. Como corrobora Mendes (2007), um dos propósitos do ensino intercultural é desconstruir preconceitos, respeitando a identidade e condições do outro, sem perder o seu próprio valor e sua identidade.

Evidentemente, para que os estudantes de uma LE se tornem falantes interculturais bem-sucedidos, é necessário que lhes seja oferecida uma formação intercultural sistemática, não só em relação a aspectos mais amplos da cultura dos países hegemônicos de língua inglesa, mas que esses aprendizes também tenham acesso ao conhecimento sólido dos diferentes culturas de diferentes países, a fim de que possam desenvolver a capacidade de comparar sua cultura nativa (local) com outras culturas nos mais diferentes níveis. Assim, poderão fazer avaliações críticas e conviver de forma saudável com as questões locais e globais, uma vez que “a cultura na

aprendizagem de línguas não é uma quinta habilidade dispensável, pregada, por assim dizer, ao ensino de falar, ouvir, ler e escrever”²⁵ (KRAMSCH, 1993, p. 1).

É necessário, portanto, que haja uma educação intercultural como principal alternativa, que se coloque contra a hegemonia social criada e implantada nas escolas por longas décadas. Esse desafio deve estar incluído no currículo escolar, nas linguagens, nas práticas didáticas e na relação com a comunidade.

Desse modo, urge batalhar por uma formação de professores que lhes proporcionem subsídios apropriados para lidar com situações culturalmente diversificadas. Recorrendo aos dados da pesquisa, trago, por exemplo, a fala de um dos participantes do trabalho na entrevista (P1) quando esta cita a contribuição do novo currículo para uma prática linguística envolvendo cultura e o meio social:

[...] esses eixos colaboram no conhecimento de línguas, pois foi possível perceber que a língua está relacionada à cultura e aspectos políticos nacionais e internacionais. (P1)

É essa compreensão que ajuda a construir os entendimentos particulares de “linguagem” e “cultura” e as maneiras pelas quais eles se relacionam uns com os outros. O respeito às diferenças é o princípio dessa construção democrática e política. Alinha-se a esse pensamento, Almeida Filho (2002), que reconhece que a dimensão cultural, num cenário de aprendizagem comunicativa de línguas, por exemplo, precisa romper fronteiras, ou seja:

Precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210).

Logo, não basta envolver língua e cultura, ainda que de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Para que a aula se caracterize como intercultural, é necessário que, além do inter cruzamento de conhecimentos, haja o propósito de engajamento uns com os outros com vistas a estabelecerem uma convivência saudável sem preconceitos e sem barreiras. É com base nessa experiência que Moreira e Silva (1999, p. 26) mostram que, na tradição crítica,

²⁵ No original: “Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing.”

[a] cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán (2000, p. 30) argumenta que “a realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares”. Ou seja, o currículo tem de funcionar na “interdiscursividade” com outras culturas.

Essa alternativa, certamente, pressupõe a construção de um currículo propositivo, que, ao invés de propiciar uma cultura comum, de conhecimentos estanques e standardizados, aponte para uma teia de sentidos e significados diversos, justamente numa perspectiva intercultural.

4.5.3 A perspectiva intercultural na formação do docente de línguas

Pensar em uma perspectiva intercultural de formação de professores de línguas, em especial de língua inglesa, significa, entre outros fatores, desenvolver uma relação dialógica entre as várias culturas, segmentos sociais e grupos étnicos, a fim de promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo cultural. Nesse aspecto, a escola precisa reconhecer conhecimentos e experiências de grupos sociais que estão distantes dos cânones da cultura ocidental hegemônica. Para isso, é necessário que se construam possibilidades de desenvolvimento de competências, habilidades de descobrir e interpretar outras culturas, valores, crenças que estão distantes de uma comunicação intercultural. Desse modo, o grande desafio no campo educacional no século XXI é ensinar como aprender a conviver com a diversidade cultural, ou seja, é sair do tradicional em busca de um projeto social que desenvolva, além de estudos linguísticos, a consciência intercultural para conviver com as diferentes identidades culturais. Nessa linha de pensamento, de acordo com Fleuri (2002, p.11):

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca - para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas - entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Na perspectiva intercultural, a aprendizagem de línguas deve envolver os conhecimentos linguísticos, mas, principalmente, a sensibilidade para conviver e compreender as diferenças das culturas, desenvolvendo a consciência e a apreciação de diferentes formas de ser e conhecer, que abrangem os diferentes povos e seus estilos de vida. Esse propósito se faz presente nas intenções de formação escolar, a partir da presença da diversidade cultural espalhada pelo mundo, como consequência do processo crescente da globalização.

A necessidade e relevância dos estudos relacionados à diversidade começa a se evidenciar no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), elegendo a Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), como um dos “temas curriculares transversais”. Coaduna-se com essa perspectiva, a proposta educacional de Paulo Freire, que também visava a educação dos adultos, a partir da sua própria cultura. Para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 233):

[No Brasil], no campo normativo, várias leis foram sancionadas, tais como a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país; e a Lei n. 11.645/08, que insere a questão indígena nos currículos escolares. Em relação ao Ministério da Educação (MEC), criou-se no ano de 2004 uma secretaria específica, a secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais, entre outros.

Dentro de tal contexto, ressalto que o termo “diversidade”, neste estudo, se relaciona com a heterogeneidade de culturas marcadamente presentes na sociedade contemporânea, contrapondo-se ao modelo de currículo imposto com o golpe cívico-militar de 1964, que estabeleceu, entre outros aspectos polêmicos, a homogeneização e a alienação cultural. A preocupação com a diversidade cultural na educação no Brasil toma força, a partir do final dos anos 90, articulada à questão de gênero, raça e etnia. Consequentemente, essa preocupação com a pluralidade cultural se traduz em tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Com a perspectiva da diversidade cultural emergente nos movimentos sociais, surge o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil, como nos dizem Bizarro e Braga (2004, p. 58):

A educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias. A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidade de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela

pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.

Toda essa discussão é para dizer que isso implica a inclusão no currículo de disciplinas, conteúdos que venham motivar e dar vozes às minorias como a população feminina, os homossexuais, pessoas que habitam as zonas rurais menos favorecidas e distantes dos contextos sociais mais modernos, pessoas portadoras de necessidades especiais, classes trabalhadoras, terceira idade, minorias étnicas e culturais.

Sendo assim, como apontam Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 241), “a intercultura se torna objeto de estudo transversal interdisciplinar e complexo às temáticas de *cultura*, de *etnia*, de *gerações*, de *gênero* de *movimento* e de *ação social*” (itálico no original). Nesse contexto, complementam Sousa e Santos (2017, p. 6):

[o] desafio é compreender que existem diversas e diferentes culturas, mas, sobretudo, é preciso promover a justiça social, dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados e cuja alteridade (o pobre, o indígena, o negro, o imigrante, o estrangeiro etc.), sempre foi rejeitada e, assim, construir, concomitantemente, para todos um espaço interativo, integrado e dialógico.

Uma educação intercultural serve de referência para uma elaboração de um currículo de estudos focados em várias culturas e, a partir dessa perspectiva, alcançar um nível de reflexão intercultural que ajude as pessoas a exercerem seus direitos identitários com mais força e liberdade. Para isso, é necessário que haja uma mudança na concepção de ensinar e aprender, deixando para trás a ideia conteudista e potencialmente homogênea de aprendizagem. Questionar o currículo com relação à diversidade, torna-se um ato de reconhecimento justo, uma vez que, como atesta Macedo (2009, p. 121),

[...] homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são portanto, epifenomenais. Em realidade, a invenção da escola única, como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença.

Isso significa posicionar-se diante das diversas formas tradicionais que mantêm o modelo unificado de ensino, contribuindo de alguma forma para a exclusão e a discriminação dos estudantes oriundos de classes sociais menos abastadas economicamente. Nesse sentido, no Brasil, faz-se necessário que o que existe na base dos programas educativos e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, do Ministério da Educação, se faça valer em suas

prerrogativas, a fim de que, como nos lembram Sousa e Santos (2010, p. 6), se possa “promover a justiça social, dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados e cuja alteridade (o pobre, o indígena, o negro, o imigrante, o estrangeiro etc.), sempre foi rejeitada e, assim, construir, concomitantemente, para todos um espaço interativo, integrado e dialógico”.

Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Silva (2010 b, p. 2):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero.

Isso significa trazer para a educação escolar os reflexos dos movimentos sociais heterogêneos como contribuições significativas para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, conforme Silva (2010 b, p.27):

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Sendo assim, o currículo se constitui de um conjunto articulado de conhecimentos e saberes, visões diferenciadas de mundo, onde se produzem ideias, narrativas e significados das pessoas no seu mundo social. Nesse raciocínio, é no currículo que se constrói os sentidos de educação, trabalho e convivência integrada. Nesse aspecto, o currículo deve conter, além de uma discussão sobre os conteúdos, um espaço para as culturas.

Na visão de Marín (2010, p. 16):

As culturas têm um processo de construção e de mudança vivido, em um contexto dinâmico pela coletividade e pelos indivíduos, como participantes que interagem em sua própria história, submetidos a influências e a pressões múltiplas, que têm condicionado a construção de suas identidades.

Com base nesse aspecto, é necessário que sejam fomentadas políticas educacionais que implementem uma educação com foco na diversidade cultural e social, a fim de que os menos favorecidos tenham seus valores e saberes aceitos e validados na sociedade. Com o processo de

globalização da economia surge a necessidade de as pessoas cada vez mais interagirem umas com as outras através de vários meios de comunicação e novas tecnologias, e isso tem colaborado cada vez mais para uma comunicação mais rápida entre os povos que habitam o mesmo espaço ou espaços diferentes e distantes. No Brasil, quando publicados no final da **década de 90**, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugeriam de forma bastante expressiva o atendimento às necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1997, p.96-97).

Esse é o grande desafio para a sociedade contemporânea contrário à perspectiva etnocêntrica, através da qual ainda se dá muita ênfase a uma cultura universal formada por políticas educativas fundamentadas na ideia de unificar o conhecimento humano, uma vez que somos seres diferentes movidos por intenções e interesses diversos.

Durante décadas, tem-se evidenciado o caráter monocultural nos currículos de formação escolar, fundamentados numa visão essencialista, universalista e padronizadora, excluindo-se minorias culturais dos Estados-Nação. No que concerne aos currículos escolares de formação de conhecimento da língua inglesa, sempre se teve como ponto de partida os modelos culturais e linguísticos provenientes da Europa e Estados Unidos, através dos quais têm sido construídas suas representações. Refiro-me à concepção de Inglês como Língua Estrangeira, por exemplo. Segundo Silva (1999), é necessário que o currículo seja desnaturalizado e historicizado, buscando-se respostas para as seguintes questões: por que, na escola, alguns conhecimentos são legitimados e outros não? Por que algumas disciplinas são mais valorizadas que outras? Por que os conhecimentos da cultura popular são alijados do currículo escolar?

Para ajudar a responder a essas perguntas, trago a ideia das epistemologias do Sul, concebida pelo estudioso português Boaventura de Sousa Santos. Para o autor,

[...] as epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 17).

Como já bastante evidenciado, Santos (2019) aqui não se refere a um Sul geográfico, mas epistemológico, advindo de situações de lutas em comum contra o capitalismo e suas consequências ocorridas, quer no Norte geográfico ou no Sul geográfico. Logo, o autor esclarece:

O objetivo das epistemologias do sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo são capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. Dado o desenvolvimento desigual do capitalismo e a persistência do colonialismo ocidentalocêntrico, o Sul epistemológico e o sul geográfico sobrepõem-se parcialmente, especialmente no que se refere aos países que foram sujeitos ao colonialismo histórico. (SANTOS, 2019, p. 17).

No bojo dessa rica discussão, destaco o Brasil como um país que já foi colônia europeia e que teve, no princípio de seu sistema educacional, a implantação de segmentos linguísticos europeus, a fim de preservar a língua e a cultura colonialistas dos dominadores, fazendo com que muitas identidades linguísticas e culturais fossem apagadas, a exemplo das línguas indígenas e africanas no país.

Interpretando que todas as culturas têm seus valores, que todas as identidades têm as suas singularidades e daí contribuírem para um maior intercâmbio plural de conhecimentos, bem como valorizar identidades apagadas pela organização curricular, pesquisadores em educação e ensino reconhecem a necessidade de adotar uma perspectiva intercultural (CANDAUI, 1998; CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN; OLIVEIRA, 2002; FLEURI, 2003).

A busca por uma formação intercultural tem ganhado força a partir das conquistas dos Direitos Humanos que têm determinado uma nova forma de pensar social voltada para o combate das discriminações das minorias culturais subalternizadas em prol da igualdade social. Com esse raciocínio:

A perspectiva intercultural pretende construir uma educação capaz de compreender a complexidade das interações humanas, superar preconceitos e exclusão sociocultural e criar condições para que haja crescimento de todos os indivíduos e seus respectivos grupos, promovendo mudanças profundas na educação: currículo, metodologias, técnicas, instrumentos pedagógicos, formação de professores/as, quadros administrativos. (ALMEIDA; MOREIRA, 2005, p. 2).

Sendo assim, a educação e também o ensino-aprendizagem de línguas não se limitam a meras transmissões de conteúdos reproduzidos de um indivíduo para o outro. Ao contrário, abre espaço para o diálogo, através do qual os indivíduos se compreendem e se constroem de forma dialética e coparticipativa. Trata-se de uma possível mudança de paradigma, onde se evidencia uma convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, bem como se batalha para a

construção de referências epistemológicas que sustentem as práticas sociais voltadas para a convivência com o diferente, a diversidade, de forma plural. A perspectiva intercultural, como aponta Fleuri (2003, p. 17),

[...] configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

Seguindo a reflexão aqui proposta, isso significa que os estudos focados na perspectiva intercultural devam voltar-se para as questões emergentes vividas em todas as partes do mundo pelo respeito às diferenças, tornando-as íntegras e autênticas na sociedade. Também se destinam aos discursos voltados para as diferenças étnicas, raciais, gênero a serem acolhidas nas escolas como em todo o planeta, tendo em vista que a escola já vem, há bom tempo, virando as costas para as questões heterogêneas em favor dos princípios homogeneizantes. Candau (1998), de forma contundente, problematiza a questão ao afirmar:

[...] a cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças, jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades. Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental, considerada como universal. (CANDAU, 1998, p.182).

Como se pode imaginar, a grande consequência desse processo é a exclusão dos alunos que não se identificam com a cultura imposta por essa realidade educativa. Trazendo esse aspecto para a realidade vivida no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, é possível conjecturar que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes no Brasil, de um modo geral, pode ser a obrigatoriedade de incluir o estudante numa proposta de aprendizagem de cultura homogênea e universal pertencente aos falantes nativos da língua alvo.

Tendo em vista as convivências humanas atuais diretamente relacionadas com as diversidades culturais, o currículo deve ter uma proposta transversal.

Em discussões que envolvem a formação do professor de línguas focada na interculturalidade, entre os aspectos que precisam ser considerados de maneira eloquente, está a inclusão de questões de gênero, raça, linguística, sexo ou qualquer outro assunto de demanda sociocultural, pois uma das razões para a proposta de educar interculturalmente é justamente a necessidade de uma integração ampla e diversificada das culturas global e local, através das quais, não haja privilégio de uma cultura ou língua em detrimento de outra.

Dessa forma, torna-se necessário que se possa ter acesso a uma educação intercultural como perspectiva alternativa dentro do escopo de uma educação linguística que se coloque contra a hegemonia social criada e implantada nas instituições de ensino por longas décadas. Esse desafio deve estar incluído no currículo escolar, nas linguagens, nas práticas didáticas e na relação com a comunidade, como aponta Fleuri (2002, p. 11-12):

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Sendo assim, essa perspectiva se processa de forma sistemática e efetiva na vida das pessoas quando estas começam a sair do seu individualismo, das suas objetividades, buscando se engajar nas complexidades e subjetividades do outro, como forma de integração e construção social coletiva. Pensar a formação dos professores a partir desse viés significa dar um passo adiante, no intuito de romper com a ideia de homogeneidade de ensino, criando uma compreensão plural, heterogênea e possibilitando a convivência com culturas e identidades diferenciadas. Essas perspectivas vêm sendo discutidas nos fóruns das universidades no intuito de que haja mudanças mais significativas na formação de professores de línguas que contemplem as demandas socioculturais emergentes. Essa preocupação está presente em algumas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras no Brasil, apresentadas pelo Ministério de Educação (MEC), conforme despacho publicado em 04/07/2001, o qual, entre outras coisas, sugere:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora

e detentora de conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. (BRASIL 2001, p.29).

Diante do exposto, fica assegurada a necessidade de uma formação de professor que não se limite à objetivação do conhecimento, típico das teorias funcionalistas modernas, mas que se busquem as teorias críticas modernas que “se baseiam no conhecimento-emancipação” (SANTOS, 2019, p. 70).

É com base nesses propósitos que se orienta o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, objeto deste estudo. Desse modo, o currículo em questão, antes de ser instituído, passou por várias discussões no âmbito acadêmico gerando primeiro o seu Projeto Pedagógico, que, com base nas Diretrizes Curriculares no Parecer CNE/CES, de 04/07/2001, decide pelo seu amplo objetivo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturais 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. [...] 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. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (UNEB, 2007 b, p. 142).

Essas são as intenções voltadas para a proposta do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas de forma não linear. Desse modo, tem-se em vista um currículo plural, heterogêneo, que compreenda a cultura como uma teia de sentidos e significados (GERTZ, 1989), constituídos por políticas de sentidos que produzem modos de existir. Nesse aspecto, a cultura não pode ser vista como uma desaculturação, mas como uma mestiçagem. O currículo tem que estar ligado cada vez mais às culturas de forma mais dinâmica, mais intercultural, a fim de se ter uma aprendizagem linguística mais transformadora, saindo-se da zona de conforto e aprender com o outro, com alteridade. A partir dessa condição é que se pode alcançar o nível de um currículo de formação intercultural, pois só assim o currículo pode ser caracterizado

como intercultural, visando à formação de docentes mais engajados nas questões sociais, históricas e linguístico-culturais apropriadas às situações tanto de cunho local quanto global.

Finalizando essa discussão, acredito que, em diálogo com uma perspectiva intercultural que possa dar sustentação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa nos tempos atuais, é preciso considerar e discutir, ainda que brevemente, sobre a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), o que será abordado na última sessão deste capítulo, sem a pretensão de me alongar sobre o tema.

4.6 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: ORIGENS E IMPLICAÇÕES

A ideia de inglês como língua franca (ILF) surge e se expande no mundo como consequência do processo de globalização. Começa a haver no planeta uma integração entre economia, cultura e tecnologia de tal modo que muda a posição do inglês falado no mundo até então. Dessa forma, as transformações afetam a língua e vice-versa, segundo Graddol (2006, p. 22):

Estamos mudando rapidamente para uma completa nova ordem social, econômica e política e, com ela, uma nova ordem mundial nas línguas. O inglês está provando ser uma parte fundamental desse processo. Por um lado, a disponibilidade do inglês como língua global está acelerando a globalização. Por outro lado, a globalização está acelerando o uso do inglês.²⁶

Nessa direção, Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), as pesquisadoras pioneiras da área, entre vários aspectos voltados para o ensino de língua inglesa, questionam o modelo do falante nativo em contextos multilíngues. Passados alguns anos, Seidlhofer (2011, p.7) define que ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção”. Nesse sentido, a autora reforça a exclusividade do ILF com relação ao inglês dos falantes não nativos, embora, numa interação em que haja nativos e não nativos, o ILF se materialize da mesma forma se houver apenas usuários não nativos. Desse modo, o inglês ocupa a posição de língua franca global e se torna um dos símbolos da globalização.

²⁶ No original: “We are rapidly shifting to a completely new social, economic and political order and with it a new world order in languages. English is proving to be a key part of this process. On the one hand, the availability of English as a global language is accelerating globalization. On the other hand, the globalization is accelerating the use of English.”

Uma proposta de ensino e aprendizagem na modalidade ILF no Brasil começa a existir oficialmente a partir da implantação da Base Nacional comum Curricular (BNCC) em 2017. Este documento oferece um conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas do país.

A proposta do ILF desperta um olhar mais atento para o modelo do falante nativo e atêm-se a variedades e ao papel da cultura no ensino da língua, visando “uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 125). Daí, dentro do campo de pesquisa que veio a ser chamada de *World Englishes*, emerge o reconhecimento de que o inglês é uma língua globalizada e falada por muitos mais falantes do Círculo em Expansão do que do Círculo Interno, como teoriza Kachru (1985). Isso gera uma série de discussões em todo o mundo, inclusive no Brasil, no sentido de se implementar nos currículos escolares propostas de ensino de inglês que se aproximem mais da realidade dos falantes não nativos, como uma forma mais democrática e emancipatória de ensino desse idioma.

Essa ideia já tem de começar a partir de uma proposta curricular que ofereça, além de subsídios linguísticos, conhecimentos e saberes relacionados à língua que ele ensina, conhecer e saber interagir com as práticas sociais locais e globais, no intuito de desenvolver em seus alunos a capacidade de saber conviver com as diferenças culturais e políticas. Nesse aspecto, diante do processo de globalização, que tem modificado crenças, concepções de língua, aprendizagens de língua materna e Língua Estrangeira (LE), bem como práticas pedagógicas em todo o mundo e no Brasil, o ILF se aproxima mais de uma proposta curricular intercultural, por não privilegiar apenas a língua dos nativos, do que mesmo da proposta de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que na maioria das vezes expressa a cultura dos países hegemônicos, já citados nesta pesquisa.

Jordão e Marques (2018) reiteram que esses falantes de diferentes línguas, a maioria deles multilíngues, são detentores de diferentes repertórios linguístico-culturais, ativando-os intensamente em práticas contextualizadas. Abordar o inglês por esse viés significa preocupar-se mais com as interações, comunicabilidade, inclusão, interculturalidade, flexibilidade e inteligibilidade.

Em tal cenário, isso significa que falantes de ILF desenvolvem suas práticas sociais de linguagem de forma livre e autônoma, considerando sempre o seu lugar de fala. Seguindo essa linha, Cogo e Siqueira (2017) reiteram que não deva haver qualquer imposição de caráter obrigatório do que possa ser ensinado na sala de aula. Isso implica uma oportunidade de dizer não às imposições colonialistas, subjacentes nos propósitos de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE). A partir desse raciocínio, surge uma esperança de se utilizar o inglês com

mais liberdade, autonomia e propriedade. Com essas novas iniciativas, vejo o ILF como um processo linguístico circunstancial, movido por forças linguísticas, históricas, sociais e culturais, que formam repertórios linguísticos singulares, impulsionados pelas diferentes culturas de seus usuários, a fim de atingir o plano de compreensão e harmonia entre os povos de identidades diferentes. Desse modo, o ILF é, acima de tudo, uma prática cultural.

Isso tem propiciado um movimento de discussões e reflexões sobre os rumos do ensino-aprendizagem e formação docente de inglês no contexto contemporâneo. O modelo do falante nativo, como sabemos, pressupõe um ensino de caráter monolíngue voltado apenas para a cultura da língua alvo, geralmente de um país hegemônico. Isso tem-se evidenciado em métodos, abordagens de ensino, planos de curso, compêndios de conteúdo e materiais didáticos. Estes, na maioria das vezes, são produzidos muito distantes do contexto dos professores e de seus alunos, contrariando a realidade vivida nos espaços educacionais.

Nessa direção, por exemplo, situam-se métodos como o “Grammar Translation”, (Tradução de Gramática), passando pelo “Direct Method” (Método Direto), até chegar ao Método Comunicativo. Esses métodos sempre serviram de orientações para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Subjacentes a eles, sempre esteve presente a concepção de língua como sistema, focada no estruturalismo, que tinha como um de seus procedimentos o desenvolvimento do *habitus* linguístico, o que confere um seguimento de ensino-aprendizagem pronto *a priori* para se manter o modelo do inglês dos falantes nativos, na maioria das vezes, oriundos dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra, como sendo a melhor alternativa de ensino.

O ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva de língua franca ao invés de se focar em *habitus* e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, foca-se na pragmática (WIDDOWSON, 2014), através da qual usa-se a inteligibilidade como pressuposto necessário à compreensão comunicacional em favor da convivência democrática entre povos falantes de diferentes línguas, culturas e identidades. Por esse raciocínio, o ILF se constitui como a língua em uso. Para Widdowson (2014), o ILF traz também renovações para o campo da pesquisa, por se tratar de um fenômeno relativamente recente. Essa convicção, segundo esse autor, baseia-se na ideia de que os sistemas linguísticos tradicionais não acompanham a dinâmica dos processos de instabilidade linguística nos contextos sociais.

Essa causa vem sendo assegurada e defendida por estudiosos e pesquisadores em boa parte do mundo e no Brasil, como no âmbito internacional (KACHRU, 1985; CRYSTAL; 1997; CANAGARAJAH, 2006; GRADDOL, 2006), e muitos outros, que vêm advogando por uma proposta de ensino-aprendizagem do inglês mais inclusiva e autônoma, no sentido de alcançar de forma igualitária, os espaços econômicos, sociais e culturais que o sistema global oferece.

No Brasil, embora ainda com poucas pesquisas, esse empenho vem sendo encampado por Gimenez e Cristóvão (2006), El Kadri e Gimenez (2009), Jordão (2009), Siqueira (2018), Duboc (2019), entre outros, que têm mantido seus estudos e pesquisas em ascensão.

Destaco a presença bastante significativa do grupo de pesquisa ILF BRASIL-UFBA, fundado e implantado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o comando do prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, o qual agrega pesquisadores nacionais e internacionais que, através de seus estudos, trazem discussões e contribuições valiosas para a área da Linguística Aplicada e da formação de professores no Brasil e no mundo. Desse modo, o grupo tem-se preocupado em refletir e problematizar conceitos até então atribuídos ao ILF, de forma ética, pedagógica, crítica e política. Siqueira (2018, p. 94), por exemplo, compreende língua franca como “[...] zona franca comunicacional onde são travadas interações livres de impostos, neutras e desculturadas, levadas a cabo por uma espécie de língua ‘descafeinada’, ou seja, sem misturas”. A partir dessa visão, o autor defende uma proposta de ensinar e aprender inglês a partir de uma visão mais inclusiva e integradora no que se refere ao contexto multicultural e global.

Para reforçar a concepção de ILF como língua global, Siqueira (2018) propõe também uma pedagogia intercultural crítica que a desterritorialize politicamente e a torne língua de todos os povos. Com esse pensamento, o autor centra-se nas terminologias inglês como língua internacional (ILI) e inglês como língua franca (ILF), por considerar que esses dois termos convergem para o mesmo sentido ideológico. Assim como Siqueira, Jordão (2011) também discute a ideia de inglês internacional como uma tentativa de conscientizar os alunos em sala de aula das imposições advindas dos modelos homogeneizadores de ensino, em favor de uma pedagogia plural, focada nas subjetividades. Siqueira (2012), mais uma vez, vê o ILF como uma esperança para a democratização do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, onde se concentra o maior número de estudantes advindos de camadas menos privilegiadas economicamente. Desse modo, de acordo com estes e outros pesquisadores, o ILF contribui para uma educação linguística emancipadora.

Nesse cenário que eu chamaria de inovador, é importante mencionar que o conceito de ILF é adotado e recomendado pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017) no agora componente “Língua Inglesa”, sendo que, de acordo com os propositores, oferece-se uma condição de estudo do inglês visando ao engajamento do estudante num mundo conectado por diversas línguas e diversas culturas.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 241).

A desterritorialização do inglês aparece também como uma das premissas sugeridas na pauta desse documento que recomenda a valorização social e política da língua em oposição aos segmentos estruturalistas sugeridos pela língua estrangeira. O texto promete destituir alguns conceitos relacionados ao modelo do falante nativo. Nesses termos, a língua franca é então definida como “uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (BRASIL, 2017, p. 240).

Essa inclusão do conceito de ILF na BNCC significa um passo adiante no que concerne a um estudo de inglês mais ético, seguro e democrático, do ponto de vista de que todos e todas tenham o direito de usar o inglês de forma mais espontânea. A partir desse ponto, estudantes e professores poderão se tornar mais críticos e mais preparados para conviver com o mundo e suas diferenças. Nesse propósito, a língua serve de força para superar fracassos, construir conquistas e buscar novos sonhos. Essa reflexão serve de impulso e encorajamento para pessoas que pretendem alcançar um nível de comunicação na língua inglesa mais justo no mundo global.

Findo este quarto capítulo teórico com a certeza de que uma formação de professores de língua inglesa em tempos atuais precisa de mais envolvimento com conhecimentos, saberes e práticas sociais do que mesmo da língua em si. Isso pressupõe um nível de conscientização atual e adequado às mudanças sócio-históricas e educacionais que vêm ocorrendo no mundo de maneira cada vez mais rápida e dinâmica nestes tempos pós-modernos.

5 MUDANÇA CURRICULAR, SEUS EFEITOS E RESULTADOS: A PESQUISA

Uma ideia nova é um perturbador de crenças; de outro modo, não seria uma ideia nova. (JOHN DEWEY, 1991, p. 59).

5.1 INTRODUÇÃO

Pensar um currículo pelo viés contemporâneo é conscientizar-se de que o contexto da educação em tempos atuais precisa acompanhar as constantes mudanças de suas conjunturas políticas globais e locais que têm transformado, de forma bastante significativa e rápida, todo o sistema produtivo, as atividades de trabalho, as culturas locais, as relações sociais e o sentido das coisas, bem como a valorização do conhecimento. Nas palavras de Sacristan (2000, p. 51):

Decorrem de tudo isso mudanças importantes para o sentido e a orientação da política em geral, bem como para a educação em particular (a concepção de democracia e de suas implicações na educação, a organização do sistema educacional, a concepção de valoração do sujeito e a concepção da aprendizagem: sua finalidade, seu contexto, seu conteúdo e suas investigações).

Nesse contexto, o currículo intercultural tem o seu papel fundamental no intuito de valorizar os diversos saberes numa proposta emancipatória, desconstruindo a ideia de neutralidade e homogeneidade, priorizando a diversidade de conhecimentos, culturas, valores individuais e coletivos, por fim, respeitando as igualdades e as diferenças.

A partir desse raciocínio, não faz mais sentido seguir uma organização curricular composta por conteúdos tecnicistas, veiculados através de um conjunto de disciplinas fechadas e isoladas do contexto real de vida. O currículo é uma prática social, como diz Sacristán (2000, p. 16), ao afirmar que se trata de “uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.”.

Com isso, evidencio os dois últimos Currículos de Formação de professores de Língua Inglesa da UNEB, para verificação, estudo, comparação e análise no intuito de compreender de que forma a mudança curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas influenciou na formação dos docentes com relação a uma perspectiva intercultural. Com essa perspectiva, neste capítulo de análise que ora apresento, começo pela investigação documental, a partir da organização e composição estrutural dos dois currículos, ou seja, o antigo e o atual. Para isso, analiso cuidadosamente os Projetos Pedagógicos dos dois currículos, dando ênfase às análises

do PP do currículo redimensionado, por ser este o objeto deste estudo, como também os seus componentes curriculares.

5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO ANTERIOR E DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO

A Análise Documental, conforme Cellard (2008, p. 303), é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Nesse aspecto, foram reunidos, conforme já mencionados nesta tese, os documentos do currículo anterior e do currículo redimensionado, de forma detalhada e crítica, conferindo veracidade aos fatos.

Para uma melhor compreensão desta seção de análises, denominam-se *disciplinas* os campos de estudos relacionados ao currículo anterior e *componentes curriculares* os campos de estudos do currículo redimensionado em 2007, assim como são usados os termos “*Grade Curricular*” para o curso anterior e “*Matriz Curricular*” para o curso redimensionado.

A Análise Documental aqui foi utilizada como complemento dos percursos metodológicos da abordagem qualitativa, de cunho etnográfico interpretativista a fim de empregar “procedimentos técnicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significantes informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (LIMA Jr.; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021, p. 38).

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO ANTERIOR

O Currículo de Letras Vernáculas com Inglês (currículo anterior) apresentava uma estrutura tradicional, e oferecia uma carga horária de 2.610 distribuída por disciplinas do Currículo Mínimo, Complementar Obrigatória e Optativas.

Cabiam ao campo de estudos da Língua Inglesa, apenas 6 (seis) disciplinas em semestralidades de conhecimentos de língua, 2 (duas) de Literatura Inglesa e 2 (duas) de Literatura Norte Americana, 1 (uma) de Metodologia do Ensino de Inglês, 1 (uma) de Estágio supervisionado de Língua Inglesa e Literatura, conforme consta em sua Grade Curricular em anexo. Refiro-me às disciplinas, cujas ementas são analisadas neste estudo:

– Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, Língua Inglesa V e Língua Inglesa V;

- Literatura Inglesa I, Literatura Inglesa II, Literatura Inglesa III e Literatura Norte Americana;
- Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literatura.

Essas disciplinas em sua organização funcionavam isoladamente, seguindo critérios hierárquicos e alguns pré-requisitos curriculares, a fim de manter a ordem e o nivelamento dos conteúdos oferecidos pelas disciplinas.

Trata-se de um currículo de modelo linear, fundamentado nas noções de normas, sequência e disciplina, priorizando a ideia de homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, sequencialidade, previsibilidade e disciplinaridade, de acordo com Henriques (1998).

A partir da proposta de homogeneidade, surge a unidimensionalidade, que era a escolha de uma trajetória única de aprendizado, em detrimento de outras possibilidades igualmente válidas. A normatividade representava a prescrição curricular, acrescida da sequencialidade, que dava a ordem correta e hierárquica dos conteúdos apresentados numa certa previsibilidade, que implicava o suposto alcance dos objetivos esperados, e, finalmente, a disciplinaridade, responsável pela ordenação dos conteúdos e das matrizes disciplinares.

5.3.1 Disciplinas de língua e literatura inglesa

As disciplinas de Língua Inglesa I a Língua Inglesa VI evidenciam uma concepção de língua como sistema, o que motivou o estudo da língua inglesa focado na sincronia da língua, tornando-se esta ausente da vida sociocultural dos indivíduos. Essa lógica se evidencia pelas repetições das frases “visão sincrônica” e “prática oral e escrita”. O estudo sincrônico de uma língua, segundo Saussure (2006), é o estudo feito em determinado período, como se a língua fosse estática, ignorando suas transformações em função do tempo e tudo que as causa.

Há todo um desenrolar de aprendizagem em série, de maneira que se começa pelas estruturas elementares da gramática e segue-se pelas estruturas consideradas mais complexas, culminando, já no último semestre do curso, numa sistematização gramatical com foco na entonação da língua, o que pressupõe uma visão dicotômica de língua: sistema e desempenho.

O estudo da língua inglesa seguia esse modelo com base na *competência linguística* de Chomsky (1965), por administrar um estudo com base no falante ideal de uma comunidade ideal, sem se preocupar com o uso real da língua. Com isso, a valorização das estruturas da língua, desde as mais elementares às mais complexas, como se evidencia em suas ementas, e,

ao mesmo tempo, o desempenho oral e escrito dessas estruturas, sem se preocupar com a função social da língua. Era tomado como referência o padrão fonético dominante norte-americano ou britânico. Tudo funcionava de forma linear, seguindo a hierarquia dos pré-requisitos disciplinares, como mostra o Quadro 4 das disciplinas de língua e literatura inglesa.

Quadro 4 – Apresenta as disciplinas de língua inglesa, literaturas e suas respectivas ementas (currículo anterior)

Língua	Literatura
<p>Língua Inglesa I – 75h Ementa: Estuda o desenvolvimento oral e escrito das estruturas elementares linguísticas numa visão sincrônica. Estudo das estruturas básicas. Treinamento áudio-oral. Leitura e compreensão de pequenos textos em língua Inglesa.</p>	<p>Literatura Inglesa I – 60h Ementa: Introdução às tradições mais significativas da produção literária em Língua Inglesa.</p>
<p>Língua Inglesa II – 75h Ementa: Aprofunda o estudo das estruturas elementares linguísticas numa visão sincrônica através da prática oral e escrita.</p>	<p>Literatura Inglesa II – 60h Ementa: A dramaturgia de William Shakespeare. Outros dramaturgos Elizabethanos. O novo drama inglês.</p>
<p>Língua Inglesa III – 75h Ementa: Estuda as estruturas morfosintáticas e semânticas mais complexas através da prática oral e escrita.</p>	<p>Literatura Inglesa III – 45h Ementa: Elementos de ficção no romance, na prosa curta ou no teatro de Língua Inglesa.</p>
<p>Língua Inglesa IV – 75h Ementa: Aprofunda e analisa conteúdos linguísticos das estruturas mais complexas enfatizando os aspectos culturais.</p>	<p>Literatura Norte Americana I – 60h Ementa: Estuda o período colonial, revolucionário, e romântico da Literatura Norte-Americana, analisando as principais obras em seu contexto histórico-social.</p>
<p>Língua Inglesa V – 60h Ementa: Análise do sistema fonológico da Língua Inglesa, leitura intensiva de textos de autores diversos. Conversação e composição livre.</p>	<p>Literatura Norte Americana II – 60h Ementa: A produção literária dos Estados Unidos no século XIX. Estudo das obras representativas desse período.</p>
<p>Língua Inglesa VI – 60h Ementa: Estuda a entonação da Língua Inglesa e a sistematização do conhecimento gramatical.</p>	

Fonte: Elaboração do Autor (2021).

Este Quadro mostra a delimitação do conhecimento através de suas disciplinas de campo de estudo fragmentado e sequenciado por nível de conhecimento, desde o mais elementar, que com relação à língua. Compreende as estruturas básicas até o nível considerado mais complexo que envolve estudos da morfosintaxe e da semântica relacionados à leitura e compreensão de textos em níveis mais complexos da linguagem.

De acordo com Morin (2002, p. 105), “a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas”. Daí, a disciplina organiza e

delimita o conhecimento de forma isolada uma da outra e sem diálogo com outros conhecimentos. Seu caráter formal, caracterizado por regras, procedimentos e métodos, impede que haja uma aprendizagem mais livre que estimule o estudante a resolver problemas e estabelecer relações entre fatos e conceitos.

Com relação às disciplinas de literatura, nesse mesmo Quadro, a proposta de estudos estende-se desde as tradições literárias à dramaturgia, focando-se também no período colonial dos Estados Unidos até as produções literárias do século XIX. Fica evidente a ausência de estudos literários contemporâneos, focados em temas que transformem a vida atual das pessoas. Aqueles estudos limitavam-se aos períodos clássicos sociais, tornando o estudo fragmentado e superficial, sem promover o diálogo e a inclusão entre os atores engajados no estudo.

Conseqüentemente, priorizavam-se textos canônicos porque havia uma crença de que estes garantiam e traziam conhecimentos já digeridos, e isso faria com que os aprendizes fossem apenas espectadores ao invés de participantes, pois tais estudos requeriam o uso de uma língua à qual poucos tinham acesso, já que, em tese, se tratava de uma cultura superior. Sobre essa questão dos cânones literários, vale uma reflexão sobre o que nos diz Eagleton, (2001), de que a natureza incerta dos cânones literários e sua dependência de uma estrutura de valores culturalmente específicos são amplamente reconhecidas em nossos dias, juntamente com a constatação de que certos grupos sociais foram injustamente excluídos deles.

Nessa modalidade de estudos, buscava-se conhecer ao máximo sobre os autores e seus enredos literários, sem se preocupar com uma análise crítica dos fatos históricos e sociais. Na sequência, as disciplinas de formação pedagógica e estágio.

5.3.2 Disciplinas de formação pedagógica e estágio

O Quadro 5, a seguir, espelha as disciplinas de formação pedagógica e de estágio.

Quadro 5 – Apresenta as disciplinas de formação pedagógica e estágio – currículo anterior

Formação pedagógica	Estágio
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – 60h	Estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas – 135h
Psicologia da Educação I – 60h	Estágio supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas – 90h
Psicologia da Educação II – 60h	
Didática - 60	
Metodologia do ensino de Inglês – 75h	

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Quanto à formação pedagógica, o currículo anterior também apresentava o mínimo de disciplinas, culminando apenas em um semestre de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas, com a carga horária inferior ao Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas. Além disso, apenas um semestre de Estágio Supervisionado se constituía em um espaço de tempo muito curto e insuficiente para o docente em pré-serviço construir as suas experiências profissionais. Ressalto que é de interesse neste estudo mostrar apenas disciplinas relacionadas à língua inglesa.

A formação pedagógica, no que concerne ao preparo para a sala de aula, restringia-se apenas a duas disciplinas, de maneira que a primeira era pré-requisito da segunda:

Metodologia do Ensino de Inglês – 75h - Ementa: Formação pedagógica do professor de Inglês. Aquisição e treinamento de métodos e técnicas para o ensino da língua. Orientação pedagógica e didática visando a realidade educacional.

Estágio Supervisionado de língua Inglesa – 90h – Ementa: Aplicação dos conhecimentos de Didática, envolvendo o aluno em trabalho de observação com coparticipação e regência. Acompanhamento e avaliação do desempenho do estagiário.

Fica evidente o quanto essas duas disciplinas apenas são insuficientes para garantir o mínimo de experiência de ensino na formação do professor. As ementas evidenciam uma proposta de ensino tradicional, voltada para o mercado de trabalho, cuja crença de aprender e ensinar baseava-se em métodos prontos, criados muitas vezes por pessoas completamente distantes dos contextos dos aprendizes, o que só reiterava, cada vez mais, uma imposição hegemônica dominadora, muitas vezes inibindo e apagando o direito de ser e de se engajar na sociedade de forma mais livre e autônoma.

O Estágio Supervisionado no currículo antigo reforçava a ideia de métodos através de conhecimentos didáticos, o que parecia mais uma doutrinação de ensinar, pois uma das preocupações centrais era construir, de forma bastante sistemática, o planejamento da aula, inclusive já apresentando quais seriam os objetivos alcançados de cada aula, embora nem sempre se alcançassem tais objetivos por vários fatores, entre eles, o distanciamento do conteúdo da aula planejada em relação à realidade dos alunos. Nesse sentido, em suas poucas horas, o estágio dividia-se em discussões metódicas em sala de aula, observações de aulas durante cerca de 15 dias em escolas públicas e, finalmente, um curtíssimo período de regência em sala de aula. Concluía-se o estágio com a entrega do relatório correspondente.

5.4 PERFIS DO PROFISSIONAL DO CURRÍCULO ANTERIOR E DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO

No Quadro 6, estão discriminados os perfis dos que concluíram o curso com o currículo anterior e dos que, em 2017, já o fizeram com o currículo redimensionado.

Quadro 6 – Apresenta os perfis dos egressos do currículo anterior e do currículo redimensionado

Perfil dos egressos do currículo anterior	Perfil dos egressos do currículo redimensionado em 2007
Este profissional possui habilidades para desenvolver uma visão crítica da Língua Portuguesa e/ou Inglesa como elemento de comunicação e expressão entre os povos, em todos os níveis. Através da análise crítico-literária, alcança uma percepção histórico-social da evolução do pensamento de comunicação e expressão nas suas atividades. (Cf. Projeto Pedagógico: UNEB, 1994)	O profissional formado por este curso deve ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade , bem como associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Este profissional deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária inserção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. (Cf. Projeto Pedagógico: UNEB, 2007 b, p. 151; Grifos meus).

Fonte: Elaboração do Autor (2022).

Os egressos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês eram capacitados para desempenhar funções de natureza docente, técnico-pedagógica e administrativa, enquanto os egressos do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas após formados nessa proposta curricular, estarão aptos a agir e interagir de forma interdisciplinar com relação às várias áreas do conhecimento, como também terão capacidade de resolver problemas e tomar decisões críticas com relação aos multiconhecimentos adquiridos em sua formação, ou seja, o perfil recomendado pelo currículo em estudo vai na linha de uma concepção dialógica, através da qual “as relações entre linguagem, cultura e sociedade” servem de instrumentos de transformação social, o que pressupõe uma prática pedagógica mais integradora, através da qual teoria e prática caminham sempre juntas em busca de soluções cotidianas, quer nos contextos de vida, quer na formação escolar.

Fica evidente, então, que os dois Projetos Pedagógicos apresentam propostas distintas: de um lado, o PP do currículo antigo propõe uma visão de língua como “elemento de comunicação e expressão”, tanto para os estudos linguísticos, como para as atividades literárias. Do outro, o PP do currículo redimensionado propõe uma visão de língua como prática social, tanto nas bases linguísticas como nas literárias.

Vale ressaltar que o perfil do currículo redimensionado prevê que os egressos sejam capazes, de forma autônoma, de estabelecer relações de linguagem com as diversas culturas e a sociedade e de analisar criticamente as mudanças sociais do ponto de vista histórico e das mudanças culturais representadas nas obras literárias, no intuito de desenvolver um olhar crítico, contemporâneo e transformador.

5.5 CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO REDIMENSIONADO

O currículo do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas aqui representado foi elaborado de acordo com a legislação a seguir especificada: Parecer CNE/CES nº 492/2001; Parecer CNE/CES nº 1.363/2001; Parecer CNE/CP nº 009/2001; Parecer CNE/28/2001; Resolução CNE/CP nº 01 de 18.02.2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 02 de 19.02.2002, que institui a duração e a carga horária dos curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior; e Resolução CNE/CP nº 18, de 13.03.2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

Já os Pareceres do CNE/CES nºs 492/2001 e 1.363/2001 e as Resoluções do CNE/CP nºs 02/2002 e 18/2002, já citadas, se constituem em fontes de referência para os currículos redimensionados (implantação) e redimensionados com ajustes. Conforme expressa o Parecer 492/2001 do CNE/CES:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (BRASIL. 2001, p. 50).

É essa flexibilização o ponto de partida marcante para a integralização de conhecimentos diversos na formação dos professores de língua inglesa, proporcionando um campo multirreferencial do conhecimento. É dessa forma que o currículo se torna integralizado a um

processo harmônico tanto do ponto de vista documental como do conjunto dos componentes curriculares e sua funcionalidade no âmbito formacional.

Enquanto o currículo anterior caracteriza-se como linear, por se constituir de um conjunto de disciplinas de funcionamento autônomo, isolado e estanque sem relação de uma área com a outra, de forma prescritiva, sendo acessadas e sequenciadas por pré-requisitos, na maioria das vezes, umas das outras, o currículo redimensionado apresenta uma organização não linear, que busca uma integração entre os conhecimentos, seguidos por 8 (oito) temas norteadores e 4 (quatro) eixos temáticos, através dos quais os temas de estudo são discutidos de forma integral, contextualizada e participativa.

O fato de o currículo anterior apresentar uma estrutura curricular nos fundamentos do estruturalismo linguístico e distante da realidade social vem de longas datas, como se evidenciou na fala do relator do parecer de 19 de outubro de 1962, Cons. Valnir Chagas (1963), ao afirmar que “a presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado”. Tornava-se notório, de um modo geral, que havia um distanciamento entre o que os docentes de línguas em pré-serviço aprendiam em seu percurso formativo e a sua aplicabilidade na sala de aula após a sua formação. Essa questão se alia à racionalidade técnica fundamentada na ideia do que a realidade é universal, daí ser compreendida a partir de questões racionais objetivas e homogeneizadoras.

Além dos componentes curriculares propostos na matriz do curso, são ofertadas mais “200 horas de Atividades Acadêmico-Científico Culturais – ACC, a serem realizadas pelos alunos de acordo com a regulamentação da UNEB”. Os componentes pertencentes a cada eixo se encontram no Anexo E desta tese. É possível visualizar no Quadro 7 a seguir, os Temas Norteadores e os Eixos Temáticos:

Quadro 7 – Apresenta os temas norteadores e eixos temáticos

TEMAS NORTEADORES	EIXOS TEMÁTICOS
<p>1º - As Linguagens e as Produções Socioculturais Históricas: desenvolvido no 1º semestre, este tema propõe uma reflexão sobre a relação entre as diversas linguagens que circulam na sociedade e as produções sócio-culturais e históricas, produto das interações humanas. (Cf. Projeto Pedagógico: UNEB, 2007 b, p. 158).</p>	<p>Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico- Cultural (CNCC) Este eixo é assim definido por conter os conteúdos caracterizadores básicos do curso responsáveis pela formação teórica do profissional. Ele se subdivide em Linguística e Literatura, devido à especificidade de cada uma, embora os seus conteúdos devam estar inter-relacionados, pois para haver a produção literária é necessária, primeiro, a produção linguística.</p>

<p>2º - Os Códigos, as linguagens e as Produções Oraís Sócio-Culturais: este tema possibilita a continuidade da reflexão realizada no semestre anterior, abordando, no 2º semestre, os diversos códigos que dão suporte às linguagens, desenvolvendo competências que dizem respeito à constituição de significados que são de grande valia para a aquisição e formalização dos componentes curriculares, na constituição da identidade e no exercício da cidadania, completando com as produções oraís sócio-culturais. (p. 158).</p>	<p>Eixo de Formação Docente (FD) Constituído pelos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. A Prática Pedagógica permeia toda a primeira metade do Curso, e o Estágio Curricular Supervisionado a segunda metade, dando prosseguimento à Prática e integrando os conteúdos da Educação Básica.</p>
<p>3º - A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade: no 3º semestre, este tema discute o ofício profissional de língua inglesa, além de fazer um estudo sobre as produções literárias na contemporaneidade. Discute também, questões relacionadas à tradução, que no mundo de hoje, tem se tornado cotidiana e fundamental nos mais variados campos do conhecimento e das atividades do homem. (p. 158).</p>	<p>Eixo Interdisciplinar (EI) Formado por componentes da área de Letras, Leitura e Produção de Texto, que dão apoio tanto para linguística como para literatura. Integram também componentes de outras áreas, como Estudos Filosóficos, Estudos socioantropológicos, Tópicos de Língua Brasileira de Sinais, que dão suporte para o diálogo entre a língua, a literatura e a prática pedagógica.</p>
<p>4º - Os Estudos e Análises dos Processos Políticos, Históricos e Sociais das Linguagens: Este tema desenvolve no 4º semestre, estudos e análises do processo político, histórico e social das linguagens, através da comparação entre a literatura da Língua Inglesa e o da Língua Materna, das abordagens dos conhecimentos sistemáticos de mundo e organização textual, do processo de ensinar e aprender a língua Inglesa, dando ênfase aos aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos. (p. 158).</p>	<p>Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) Compõe-se das atividades extracurriculares das quais os alunos participam, tais como, cursos de extensão, exercícios de monitoria, participações em congressos, fóruns, seminários etc., regulamentadas pela Universidade (conforme está no Projeto Pedagógico: UNEB, 2007 b, p. 125-126).</p>
<p>5º - O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa: Este tema busca ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos em estudo, analisando-se textos narrativos e poéticos investigando comparativamente os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler literatura da Língua Inglesa Materna, possibilitando a articulação permanente entre os demais componentes curriculares do 5º semestre. (p. 159).</p>	<p>Obs: Os componentes pertencentes a cada eixo, se encontram no Anexo E desta tese.</p>
<p>6º - As linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Inglesa:</p>	

<p>desenvolvido no 6º semestre, a presença das novas tecnologias no tema norteador, juntamente com os estudos e análises acerca das linguagens e códigos estudados em seus diversos contextos em semestres passados, remete à constituição de competências e habilidades que permitem ao educando compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Possibilita também, que o aluno entenda os princípios das tecnologias da comunicação e informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, e a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.</p>	
<p>7º - A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa: no 7º semestre este tema torna mais claro o conceito de interdisciplinaridade, quando enfoca o aspecto de que todo conhecimento precisa manter um diálogo contínuo com outros conhecimentos através da relação dos diversos componentes, curriculares, projetos de estudos, pesquisa e ação transformada numa prática pedagógica e didática eficiente e adequada aos objetivos dos Cursos de Língua Inglesa. Importante ressaltar neste período, a presença do componente LSP – Language for Specific Purposes, oferecido nos dois últimos semestres, apresentando uma tendência moderna de desenvolver a leitura e compreensão de textos originais em Língua Inglesa, visando a instrumentalização do educando em todas as áreas do conhecimento. (p. 159).</p>	
<p>8º - As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente: este tema aborda no 8º semestre, as novas tendências pedagógicas, tecnológicas e prática docente que culminam com a conclusão do Curso através da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos discentes. Neste momento, são analisadas e avaliadas as suas produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas. (p.160).</p>	

A integração desses temas norteadores com os eixos temáticos orientadores de diversos componentes curriculares garante uma formação profissional consistente do licenciado em língua inglesa por meio do acesso a conhecimentos teóricos e pedagógicos. Nesse intuito, o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas foca-se na formação de indivíduos envolvidos com ideais sociopolíticos emancipatórios capazes de transformar a sociedade para um viver melhor.

5.6 COMO O CURRÍCULO REDIMENSIONADO CONTEMPLA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES?

Tendo em vista que esta proposta curricular em estudo tomou como base as transformações sociais contemporâneas com a responsabilidade social e pedagógica de formar professores de língua inglesa com conhecimentos e saberes atualizados nos contextos das diversas culturas, propiciando uma perspectiva intercultural, como sugerem os documentos curriculares que compõem a construção do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, conforme registros em seu Projeto Pedagógico, e seus componentes curriculares, esta seção mostra o estudo que investigou e analisou com detalhes esses documentos, começando pelo Projeto Pedagógico do curso em questão.

5.6.1 O que consta do Projeto Pedagógico?

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas é o documento que articula teoria, prática e pesquisa, constituído de um planejamento de atividades e ações educacionais que contribuem para o processo de formação dos professores da UNEB. Este documento também propicia um plano de ação a ser cumprido no prazo de formação dos docentes com base em normas e diretrizes estabelecidas pelo MEC, como guia de orientação e esclarecimento de como funciona a formação dos professores. Nessa condição, o projeto pedagógico também serve de inspiração para analisar o andamento das atividades para ver o que está dando certo ou não e o que pode ser feito para melhorar o desempenho da formação.

Este projeto é consequência de várias discussões coletivas entre os Colegiados de Letras, como forma de responder a uma demanda específica de formação de professores de Língua Inglesa, focada nos pressupostos contemporâneos, vinculados às teorias críticas e pós-críticas curriculares, que contemplam os princípios da diversidade cultural e da interculturalidade. Por

isso, este Projeto Pedagógico acompanha as mudanças sociais e se modifica constantemente. Desse modo, o Projeto Pedagógico tomou como princípios que norteiam esta proposta:

[...] a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (UNEB, 2007 b, p. 143).

A autorização para implantação desse novo curso foi concedida pelo CONSU/UNEB através da Resolução nº 271/2004, publicada em *Diário Oficial do Estado da Bahia* de 04/06/2004. Em 2007, houve o primeiro redimensionamento, daí passou a ser denominado Currículo Redimensionado com Ajustes e atingiu somente os alunos que ingressaram a partir de 2007.

Os componentes curriculares que integram esses temas apresentam uma flexibilização que permite a sua execução na forma de disciplinas, seminários, oficinas, grupos de estudos, laboratórios e metodologias diversificadas. Vale ressaltar que esses temas podem ser redefinidos pelo colegiado de cada curso,

[...] desde que observada a sua relação com os componentes curriculares a serem oferecidos em cada semestre. **Eles refletem a preponderância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para formação do profissional de letras: língua, literatura e prática pedagógica.** (UNEB, 2007 b, p. 160; grifos meus).

Por esse viés, o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, através de seus eixos temáticos, atende ao Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2002), o qual dispõe que, nos cursos de formação de professores, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos do currículo, que articulam grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional.

A partir desses eixos, o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas

[...] busca priorizar a prática pedagógica desde o seu início, incentivando a participação discente em atividades de pesquisa e extensão, promover a integração entre essas duas atividades e a de ensino. [...] Nessa perspectiva, essa proposta curricular consegue dar conta do tripé que caracteriza uma universidade: ensino, extensão e pesquisa evidenciando, portanto, a articulação teórico-prática entre as áreas, a flexibilização curricular e a **preocupação com a diversidade/heterogeneidade do conhecimento**, tanto no que se refere à formação anterior do aluno, quanto aos seus interesses e expectativas em relação ao Curso e ao futuro exercício da profissão. (UNEB, 2007 b, p. 156).

Esse currículo também propõe o *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, abrindo espaço não só para a pesquisa, como também para a extensão, integrando universidade e comunidade local. Acrescentam-se a esse aspecto os projetos de pesquisa PIBIC, UNEB 2000 e PIBID. Esses projetos criam laços entre a UNEB e as escolas públicas em seu entorno, levando e trazendo conhecimentos numa ação conjunta e integrada, que tanto ajuda a formar melhor o professor na instituição universitária como colabora com a formação continuada dos professores já em exercício nas suas escolas. É nessa integração que o currículo se constrói e se redimensiona com o seu olhar direcionado para uma construção sociocultural integrada.

Para reforçar essa perspectiva, conforme o documento em pauta, é necessário:

Domínio das estruturas linguísticas e seus usos em contextos variados, com competência para a produção e compreensão de textos orais e escritos em língua inglesa; **correlações entre as transformações sócio-históricas e as mudanças linguísticas e estabelecimento da relação entre a língua, cultura e sociedade.** (UNEB, 2007 b, p. 153; Grifos meus).

Nesse aspecto, o currículo se redimensiona incluindo desde componentes de estudos relacionados a aquisição e aprendizagem da língua inglesa até componentes de literaturas que foquem, em suas ementas, as correlações sócio-histórias e as mudanças linguísticas. Nesse mesmo rol de estudos, adicionam-se componentes com estudos focados em aspectos contemporâneos que incluem a diversidade cultural e a interculturalidade como objetivo central dessa formação, como é possível depreender do excerto abaixo:

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.** [...] o profissional em letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter **consciência das variedades linguísticas e culturais.** (UNEB, 2007 b, p. 10; grifos meus).

Desse modo, pode-se afirmar que, pelas orientações nesse documento, uma língua não se restringe a formalidades, “mas envolve primeiramente o conhecimento das relações sociais e políticas em torno dessa língua, o seu potencial culturalmente produtivo, as marcas históricas construídas pelos indivíduos e a sua percepção ideológica da sociedade” (UNEB, 2007 b, p. 120). Seguindo essa proposta, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas prima por:

[...] um curso que **busca habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais**, entendendo-as não como um elemento isolado, mas **como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar, qualquer pessoa nele inserido**. (UNEB, 2007 b, p. 120; grifos meus).

Por esse veio, o currículo redimensionado em questão oferece um campo de conhecimento de língua e literatura com uma carga horária mais ampla e de caráter interdisciplinar, com conteúdo mais específico e variado, conforme mostra o delineado no Quadro 8 da seção seguinte.

5.6.2 Componentes de Língua e Literatura Inglesa

No Quadro 8, na sequência, estão descritos os componentes de Língua e Literatura Inglesa constantes do currículo redimensionado.

Quadro 8 – Componentes curriculares de Língua e Literatura Inglesa do currículo redimensionado em 2007*

Língua	Literatura
<p>Língua Inglesa – Básico I – 90h Ementa: Desenvolve as estruturas básicas, utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.</p>	<p>Aspectos Históricos e culturais em Língua Inglesa – 60h Ementa: Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Inglesa, abordando a influência do latim e outras línguas na formação da língua e literatura estrangeiras. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura estrangeira.</p>
<p>Língua Inglesa – Básico II – 90h Ementa: Desenvolve as estruturas básicas, utilizando as habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.</p>	<p>Aspectos Históricos e Culturais em língua Materna – 60h Ementa: Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Materna, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura portuguesa e brasileira. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa.</p>
<p>Língua Inglesa – Intermediário I – 90h Ementa: Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em um nível de complexidade crescente. Aquisição de linguagem em diferentes situações próximas à realidade.</p>	<p>Teoria Literária da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h Ementa: Estuda e analisa as formas das narrativas e da poética da Língua Inglesa e da Língua Materna</p>
<p>Língua Inglesa – Intermediário II – 90h</p>	<p>Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora – 45h</p>

Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas complexas numa perspectiva comunicativa.	Ementa: Estuda textos literários que abordam a questão étnico-racial, assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e estrangeira e da Diáspora
Língua Inglesa – Intermediário III – 90h Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.	Panorama da Produção Literária de origem até a modernidade – 60h Ementa: Estuda a produção literária em Língua Inglesa da origem até a modernidade.
Língua Inglesa Avançado I – 90h Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.	Estudos Contemporâneos da Literatura em língua Inglesa I – 60h Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira até a primeira metade do século XX. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Língua Inglesa – Avançado II – 90h Ementa: Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.	Estudos Contemporâneos da Literatura em língua Inglesa II – 60h Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em Língua Inglesa. Estuda o contexto sociocultural das obras analisadas a partir da segunda metade do século XX.
Língua Inglesa – Avançado III – 75h Ementa: Aprofunda e aperfeiçoa as habilidades de compreensão oral e escrita.	Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h Ementa: Abordagens de questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura de língua inglesa. Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna.

(*). Os grifos inseridos nos componentes de língua inglesa enfatizam a ideia de uma abordagem comunicativa de ensinar e aprender o inglês, enquanto os grifos nos componentes de literatura mostram a relação língua, cultura, diversidade cultural, questões políticas, históricas e étnico-raciais presentes na formação dos docentes de língua inglesa.

Fonte: Elaboração do Autor a partir do Fluxograma do Currículo Redimensionado (2022).

Deduz-se assim do Quadro 8 acima que o currículo traz um espaço aberto gerador de conhecimentos e práticas sociais. Mesmo assim, evidenciam-se, de forma parcial, as propostas vinculadas à diversidade cultural. Observa-se que o termo “interculturalidade”, que aparece explicitamente no Projeto Pedagógico, não se evidencia nas ementas dos componentes curriculares aqui apresentados. Fica também clara a percepção de que no PP a proposta de estudos voltados para a diversidade cultural pressupõe que haja um estudo significativo que inclua língua, cultura e diversidade cultural, mas ainda são poucos os componentes de estudos que trazem esses temas em suas propostas ementares, diante do perfil estabelecido para os seus egressos em seu Projeto Pedagógico, como está explicitado no excerto abaixo:

[...] o profissional em Letras deve ter o 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. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de **fazer uso de novas tecnologias** e de **compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.** A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (UNEB, 2007 b, p. 142; grifos meus).

Esse perfil estabelecido materializa-se nos componentes de Língua, Literatura, Leitura e Produção Textual, Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Linguística Aplicada, Estudos Comparativos Linguísticos, Prática de Tradução e Novas Tecnologias e Educação à Distância no Ensino de Línguas e Literaturas Inglesa, conforme ementas curriculares analisadas nesta pesquisa.

5.6.3 Sobre os componentes curriculares de Língua Inglesa

A partir do princípio de que este estudo busca saber de que forma a mudança desse currículo anterior para o redimensionado em 2007 implicou a formação dos docentes, com relação a uma perspectiva intercultural, ressalto que os novos componentes curriculares relacionados à aquisição e à aprendizagem de inglês propõem a abordagem comunicativa e o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), desde Língua Inglesa – Básico I a Avançado III, conforme suas respectivas ementas:

Língua Inglesa – Básico I – 90h – Currículo atual - Ementa: Desenvolve as **estruturas básicas**, utilizando as **habilidades linguísticas** de ouvir, falar, ler e escrever numa **abordagem comunicativa**.

Língua Inglesa – Básico II – 90h Ementa: Desenvolve as **estruturas básicas**, utilizando as **habilidades linguísticas** de ouvir, falar, ler e escrever numa **abordagem comunicativa**.

Língua Inglesa – Intermediário I – 90h Ementa: Estuda e desenvolve as **habilidades linguísticas, oral e escrita**, em um nível de complexidade crescente. **Aquisição de linguagem** em diferentes situações próximas à realidade.

Língua Inglesa – Intermediário II – 90h Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas complexas numa perspectiva comunicativa.

Língua Inglesa – Intermediário III – 90h Ementa: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa **perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.** (UNEB, 2007 b).

A abordagem comunicativa, criada a partir das teorizações de Hymes (1967, 1972), supera a condição limitada das estruturas gramaticais, saindo de uma proposta linguisticamente homogênea, para o uso de uma língua orientado por normas socioculturais, ao invés do seu sistema abstrato, incluindo os falantes e suas capacidades discursivas, numa relação sociocultural contextualizada. Por esse viés, conforme Almeida Filho (1986, p. 86), “uma abordagem comunicativa depende em última análise de uma noção de competência e atuação comunicativas”.

Isso significa que as unidades básicas da língua não se restringem a meras características gramaticais e estruturais, mas são categorias que possuem uma significação funcional-comunicativa, como ocorre no discurso (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 161). Nesse aspecto, abre-se a oportunidade de o professor de língua inglesa relacionar as estruturas linguísticas às funções comunicativas que a situação real demandar.

Mesmo nos três semestres de nível intermediário, apesar de já se tratar de um nível de estudo mais desafiador que o nível básico, não há a presença do elemento interculturalidade que supostamente venha orientar esses estudos do ponto de vista estrutural, embora a orientação comunicativa pressuponha a construção de ações sociais e culturais a partir dos seus discursos em sala de aula.

Para Almeida Filho (2005, p.82-83), “o discurso comunicativo se distancia, portanto, do uso puro e simples de estruturas de frases em enunciados ou simulações artificiais como são, por exemplo, grande parte dos ‘diálogos’ e ‘textos’ contidos nos livros didáticos de línguas estrangeiras”. Nessa perspectiva, a abordagem comunicativa serve de ação motivadora em torno de tópicos e temas que envolvem o aprendiz em comunicação autêntica, principalmente nos semestres de estudos de língua inglesa nos níveis Avançado I, II e III, no intuito de alcançar mérito na avaliação do padrão internacional europeu, conforme suas ementas curriculares:

Língua Inglesa – Avançado I – 90h Ementa: Desenvolve a **proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa**. Emprega os **padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos**.

Língua Inglesa – Avançado II – 90h Ementa: Desenvolve a **proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa** em nível avançado. Emprega os **padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos**.

Língua Inglesa – Avançado III – 75h Ementa: Aprofunda e **aperfeiçoa as habilidades de compreensão oral e escrita**. (UNEB, 2007 b).

Encerra-se o conjunto dos componentes de língua inglesa com os 3 (três) últimos semestres em nível avançado, porém mantendo-se a proposta das 4 (quatro habilidades), bem como o desenvolvimento da competência comunicativa, desde o nível básico, com o objetivo de, no nível mais avançado, atingir os padrões internacionais de conhecimento de uma língua estrangeira. O padrão sugerido geralmente tem sido aquele consagrado a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que delinea os seguintes níveis de alcance: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. (CEFR) Apesar de, na maioria das vezes, não se alcançar esse padrão em sua totalidade, os aprendizes que frequentam os cursos da referida universidade têm alcançado um bom nível de proficiência linguística oral e escrita, relativamente suficiente para leituras, conversações e suas práticas de ensino, como menciona um dos participantes desta pesquisa:

Quando se busca estudar uma língua sabemos que por um bom tempo vamos se dedicar a pesquisar sobre ela, não na sua totalidade, pois requer longos anos de estudos, porém **o que foi apresentado como proposta para a formação do professor de língua inglesa foi alcançado por mim**, mas digo que **algumas disciplinas como da área de linguística, aspectos culturais e fonéticos precisam ter maiores abordagem.** (P1). (Grifos meus).

Fica evidente, na fala de P1, a satisfação de ter conseguido alcançar um nível satisfatório de domínio linguístico, embora fazendo ressalva para maiores abordagens com conhecimentos voltados para a Linguística, questões culturais e aspectos fonéticos. Essas observações de P1, podemos conjecturar que evidenciam uma necessidade de uma atenção mais focada nas teorias da linguística pura, aspectos culturais e fonéticos, ou seja, que esses temas sejam discutidos com mais atenção, tanto na parte teórica como na prática. Isso pressupõe também uma concepção de língua um pouco voltada para o estruturalismo linguístico.

Outro fato bastante evidente e que chama muito a atenção no currículo, e trazido à tona por outro participante, P2, é o seu foco de conhecimentos mais voltados para a língua, como se expressa o docente:

A impressão que tenho é que os conhecimentos foram suficientes no que concerne a aquisição de língua inglesa, necessários para lidar com a língua como docente de uma língua estrangeira. Porém, compartilho da opinião de que a parte de ensino, principalmente a parte de legislação educacional e que discutem o que é a escola, qual é a função da escola, quais as dificuldades estruturais da escola e como este fator interfere no modo como atuamos como docente, foram um pouco aquém do que é demandado pelos professores quando estão atuando em sala de aula. (P2).

A fala de P2 chama a atenção para um olhar mais direcionado à língua, ou seja, o domínio do inglês. Porém, diante dessa afirmação, acredito que para o docente não há uma preocupação que ofereça mais instruções pedagógicas no que concerne à convivência com o contexto escolar após sua formação. O docente reconhece que faltaram informações sobre como funciona na prática uma instituição de ensino, desde a sua legislação às funções escolares, pois, para esse egresso, esses fatores são determinantes para uma melhor integração do professor na sala de aula. As falas de P2 constatarem que houve mais atenção para os estudos linguísticos, com relação à aquisição e aprendizagem da língua inglesa, do que com conhecimentos pedagógicos que pudessem preparar melhor o docente para a vivência profissional em sala de aula.

Em contrapartida, para P3, por exemplo, o fomento da língua inglesa em sua formação não foi suficiente, a ponto de buscá-lo fora do seu curso, como aqui se pronuncia a docente:

Não foram suficientes, fiz uma complementação com um curso de inglês.
(P3).

A fala de P3 registra que não foram suficientes os conhecimentos de língua inglesa, bem como houve a ausência de conhecimentos linguísticos focados na aquisição e aprendizagem da língua inglesa no âmbito da sua formação. Ressalto que esse é um fato que historicamente tem sido recorrente nos cursos de uma boa parte das instituições de ensino, formadoras de professores de língua inglesa no Brasil.

Com base no contraste de informações apresentadas por P2 e P3, constata-se uma necessidade de ponderação entre os componentes curriculares, a fim de que alguns conhecimentos não sejam oferecidos desproporcionalmente com relação a outros. É preciso que os conhecimentos correspondam aos anseios formativos e profissionais. Segue nessa mesma direção o depoimento de P4:

A intenção da universidade não era essa. Infelizmente só descobri dentro do curso. De qualquer modo, busquei e aprendi. O fato de as próprias aulas serem em inglês, o material de leitura também, forçaram um pouco essa aprendizagem. Assim, os conhecimentos de língua inglesa estudados na universidade não foram suficientes, por isso, busquei fora. (P4).

Semelhante a P3, P4 também fala que teve de buscar a ampliação de seus conhecimentos de língua inglesa fora da universidade. A docente diz que a sua aprendizagem de inglês durante o curso se deu mais em razão de leituras e algumas aulas serem ministradas em inglês. As informações dos três docentes, na verdade, mostram que o ensino e aprendizagem de língua

inglesa nesse contexto deveria estar presente de forma mais efetiva na formação dos professores. É o que também diz P5 sobre a mesma questão:

Temos uma carga horária grande de disciplinas de laboratório, maior que muitos cursos livres, isso é fato. Porém, o contexto da graduação é diferente e, no caso específico do meu curso, creio que faltou uma certa definição de objetivos a cada semestre. A troca de professores a cada componente também tem influência, devido às diferentes metodologias. Mas creio que o currículo proporciona muitos momentos de aprendizagem da língua, tanto nas disciplinas de laboratório, quando nas de práticas orais e escritas. (P5).

Na fala de P5, como se vê, o curso não lhe conferiu uma aprendizagem de língua inglesa de forma efetiva durante a sua formação, apesar de reconhecer que o rol de componentes de língua inglesa tem uma estrutura muito sólida. Na minha compreensão, fica evidente na fala do professor que, durante o seu período de estudos, houve um certo desencontro funcional que fez com que o andamento dos componentes de inglês não se processasse de forma mais apropriada. Isso significa que o currículo também requer um acompanhamento administrativo que integre de forma harmônica as possibilidades pedagógicas de professores e alunos.

Vale ressaltar que os componentes de Língua Inglesa, no currículo redimensionado, desde o Básico I ao Avançado III, apresentam um caráter desafiador, como superação dos métodos estruturalistas vivenciados no currículo anterior, que vai além do desempenho oral e escrito, dialogar, interdisciplinarmente, com outros componentes de eixos temáticos diferenciados, o que faz com que o ensino e aprendizagem dessa língua aconteça num contexto de temas integrados de outros componentes, conforme a matriz curricular ilustrada no Anexo B.

Mesmo assim, reconheço que a perspectiva intercultural ainda se encontra ausente nas ementas dos componentes de língua do currículo redimensionado em 2007. Nessa linha de pensamento, Liddicoat (2004) assegura que o aprendiz de línguas moderno precisa desenvolver sua “competência intercultural” para se tornar um usuário eficaz da língua. Dessa forma, esse mesmo autor defende a visão de que, como usuários interculturais, os indivíduos têm a capacidade de refletir sobre seu próprio comportamento linguístico e o de seus interlocutores, desencadeando assim um processo comunicativo intercultural.

Já Byram (1997) desenvolve, nessa linha de trabalho, o conceito conhecido como Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Nas suas elaborações teóricas, o autor expande o conceito de “competência comunicativa” de forma mais significativa, buscando mostrar a necessidade de se desenvolver a capacidade de entender outra cultura ao mesmo tempo em que se desenvolve a capacidade de conhecer melhor a cultura de cada um e a si próprio. Nesse

sentido, os componentes de Língua Inglesa, de um modo geral, conduziram os aprendizes para outras dimensões de conhecimentos, além do linguístico comunicativo, incluindo experiências e alteridade, ou seja, desenvolvendo a capacidade de perceber a si mesmo ou o próprio grupo social, não como padrão, mas também como o outro. Desse modo, o ensino de língua, além das interações comunicativas, prepararia também as pessoas para uma melhor convivência social, local e global.

5.6.4 Sobre os componentes de Literatura Inglesa

Os componentes de literatura constituem-se de temas transversais apresentados em tópicos como gênero, direitos humanos e questões étnico-raciais descritos na Resolução CNE nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e presentes em algumas ementas de estudo. Dessa forma, integram-se os conhecimentos linguísticos e literários numa perspectiva inter e transdisciplinar favorecendo o diálogo sociocultural e intercultural a partir de tais temas de estudo: Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa – 60h.; Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna – 60h.; Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora – 45h.; Panorama da produção Literária, da origem até a modernidade – 60h.; Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa I – 60h.; Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa II – 60h.; Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h.

Quando se abordam os componentes de Literatura Inglesa, percebe-se uma discrepância menor com relação a uma perspectiva intercultural na formação dos docentes, pois esses componentes, além de **ser** estruturalmente integrados, fomentam possibilidades de articulações diversificadas do conhecimento, potencializando possíveis abordagens interculturais em seu desenvolvimento contextualizado. Incluem-se:

Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna – 60h Ementa: Estuda **aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Materna**, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação da língua e literatura portuguesa e brasileira. **Compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa.**

Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa – 60h Ementa: Estuda **aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Inglesa**, abordando a influência do latim e outras línguas na formação da língua e literatura estrangeiras. **Compara os diferentes períodos da língua e da literatura estrangeira.**

Esses componentes, pertencentes ao CNCC (Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural) contemplam a possibilidade de uma reflexão crítica e sócio-histórica da

língua latina com relação a outras línguas, e isso ajuda o professor a se situar em seu momento histórico e cultural imediato, colaborando para sua formação sociocultural. O ambiente escolar em si já é um espaço multicultural, repleto de diversidades, cujos estudantes geralmente são oriundos de raças, crenças e costumes diferentes. Por isso, como pensa Risager (2006), os estudantes trazem consigo diferentes histórias de vida e compreensões do mundo, o que propicia ao professor problematizar essas relações na sala de aula, e isso faz com que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos linguísticos, mas um ser político, preocupado com as causas sociais.

Para essa mesma autora, as línguas sempre estão presentes nas culturas e vice-versa, assim como os discursos baseados nos conteúdos de estudos se espalham entre línguas e culturas. Quando língua e cultura se imbricam, geram campos férteis de novas culturas e de novas identidades. Esse processo requer aprender como conviver com essas situações sem perder de vista o seu próprio valor e o valor do outro. E, para isso, é preciso conhecer o processo histórico pelo qual passam as sociedades. O ambiente de formação educacional torna-se o mais apropriado para as discussões e estudos dos temas sociais considerados mais emergentes, diante da velocidade com que o mundo se transforma.

Esse mesmo propósito está contido em:

Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa I – 60h

Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua estrangeira até a primeira metade do século XX. **Estuda o contexto sociocultural e histórico** das obras analisadas.

Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa II – 60h

Ementa: Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em Língua Inglesa. **Estuda o contexto sociocultural** das obras analisadas a partir da segunda metade do século XX.

Os dois componentes apresentam uma proposta contemporânea de estudos literários, focando o contexto sociocultural dos fatos. Isso cria um campo aberto para discussões que possam envolver os contextos situacionais, históricos e sociais dos quais fazem parte os seus agentes de estudos.

É igualmente importante ressaltar que esses componentes instigam discussões voltadas para culturas e identidades diferenciadas num contexto sócio-histórico, político e social, envolvendo os indivíduos numa relação dialógica e interativa num processo de uma aprendizagem plural, através da qual as pessoas possam desenvolver as suas identidades, como aponta Fleuri (2003, p. 20):

[...] *como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente formativo [...].* (Grifos originais).

Esses dois componentes promovem o diálogo entre diferentes culturas e línguas, abordando o contexto histórico no qual se situam fatos linguísticos e literários, o que gera um processo discursivo, através do qual os docentes em pré-serviço encontram oportunidades de aprender a exercitar suas opiniões, respeitar as opiniões do outro e, sobretudo, construir novos sentidos, que estejam além do que o currículo e suas ementas lhe proporcionam.

Entre os componentes de Literatura, o que mais se relaciona com a perspectiva intercultural é o que segue:

Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora – 45h Ementa:
Estuda textos literários que **abordam a questão étnico-racial**, assim como a contribuição dos **povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e estrangeira e da Diáspora.**

Esse componente, de fato, foca estruturalmente, de forma clara e objetiva, a sua proposta de estudos voltada para as questões culturais, históricas e étnico-raciais, a partir de textos literários que promovem temas e discussões relacionadas aos silenciamentos tanto de culturas africanas como de elementos da cultura afro-brasileira que continuam silenciados no Brasil. Com esse propósito, o componente envolve uma efetiva relação dialógica entre os diferentes segmentos sociais e grupos étnicos, estabelecendo a existência de um espaço democrático, propiciando solidariedade e o respeito à diferença nas relações entre as diversas etnias.

Percebe-se um campo fértil para discussões que envolvem diversas culturas e identidades. Constata-se, então, que este componente, uma vez que estabelece o diálogo entre várias culturas, pode se caracterizar, mediante conceitos mencionados nesta tese, como um componente que potencializa um estudo intercultural. A diversidade cultural, no mundo contemporâneo, muito embora não se perceba ou muita gente negue, já faz parte da vida das pessoas.

Na sequência, apresento um componente que traz conhecimentos comparativos das duas culturas linguístico-literárias, tanto do Brasil quanto da Inglaterra. Este componente possibilita a comparação entre as duas culturas através dos diálogos estabelecidos entre as duas literaturas. Ao utilizar as duas literaturas, utilizam-se também as duas línguas diferentes fazendo com que

haja um intercâmbio de conhecimentos socioculturais. O componente ao qual me refiro é “Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e Língua Materna, cuja ementa e análise se seguem neste estudo.

Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h Ementa: Abordagens de questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura de língua inglesa. **Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna.**

Este componente propicia comparações das literaturas de língua inglesa e língua materna a partir de diálogos interativos que perpassam por outras culturas locais e globais de forma recíproca, abordando pontos históricos, políticos e sociais das duas culturas. E isso favorece o convívio entre as diferenças e contribui para o respeito pela diversidade, caracterizando-se como uma relação intercultural porque se trata de diálogos entre diversas culturas através de textos literários de vários países de língua inglesa como nativa, confrontados com textos literários de língua materna.

Dentre os componentes de literatura, o único que não fomenta um estudo que envolva questões socioculturais, é:

Panorama da Produção Literária: da Origem até a Modernidade - 60h Ementa: Estuda a produção literária em Língua Inglesa da origem até a modernidade.

Esse componente, que trata de apresentar um panorama da literatura, não mostra que, além do percurso literário a ser estudado e compreendido, possa incluir no seu propósito um estudo relacionado a cultura e suas relações com esse tema. Desse modo, este componente se limita apenas a mostrar a trajetória das fases da literatura acompanhada de suas obras.

Há também outro componente de literatura que está mais relacionado com a estrutura dos gêneros textuais:

Teoria Literária da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h Ementa: Estuda e analisa as formas das narrativas e da poética da Língua Inglesa e da Língua Materna.

Esse componente está mais relacionado com a questão dos dois gêneros literários mencionados na ementa. Compreende-se que o estudo está diretamente focado em formas, em estilos literários.

Além dos componentes de literatura supracitados, incluem-se na mesma matriz curricular, Tópicos em Tradução, Prática de Tradução e Tópicos de Língua Brasileira de Sinais, que ultrapassam os estudos linguísticos e promovem diálogos relacionados a diferentes culturas envolvendo múltiplos temas de várias áreas do conhecimento.

Tópicos de Tradução – 45h Ementa: Estuda os procedimentos teórico-práticos das formas diversas de tradução. A tradução como habilidade linguística.

Prática de Tradução – 45h Ementa: Desenvolve a prática de tradução de acordo com os temas e subtemas propostos.

Esses dois componentes pertencem ao CNCC e envolvem tanto discussões teóricas como uma variedade de concepções do que seja tradução, trazendo na prática variados gêneros textuais, representando culturas diferentes e instigando diálogos que dão acesso a detalhes culturais, integrando língua e cultura como elementos essenciais numa tradução.

Com isso, há espaço para a expansão da língua inglesa e suas culturas, assim como para a língua materna. Através dos diálogos entre as duas línguas e as duas culturas, é estabelecida a quebra da prática monolíngue e cria-se uma conexão, muitas vezes profunda e complexa, na busca dos significados para as duas culturas. E isso é diálogo entre culturas diferentes.

5.7 COMPONENTES DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PROFISSIONAL (CURRÍCULO REDIMENSIONADO EM 2007)

Na sequência, o Quadro 9 especifica os componentes de formação científica e profissional estabelecidos pelo Currículo redimensionado.

Quadro 9 – Componentes de formação científica e profissional (Currículo redimensionado em 2007).

Estudos Socioantropológicos no Ensino de Língua Inglesa	Estágio Supervisionado I
Estudos Filosóficos	Estágio Supervisionado II
Núcleo de Estudos Interdisciplinares I	Estágio Supervisionado III
Núcleo de Estudos Interdisciplinares II	Estágio Supervisionado IV
Núcleo de Estudos Interdisciplinares III	TCC I
Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV	TCC II
Núcleo de Estudos Interdisciplinares V	
Políticas e Organização dos sistemas de Ensino	

Fonte: Elaboração do Autor (2022).

5.7.1 Componentes de formação científica

Os componentes de formação científica correspondem a um dos objetivos do curso que é desenvolver a pesquisa e extensão, ou seja, formar o docente pesquisador. Esses componentes propiciam condições, desde fazer fichamentos, resumos e esquemas a preparar o docente para escrever artigos relacionados a questões e métodos em linguística aplicada, como também a elaborar e desenvolver projetos de pesquisa, inclusive o projeto do TCC II, que será defendido perante uma banca examinadora no final do curso. Os componentes são:

Núcleo de Estudos Interdisciplinares I – 45h Ementa: Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de produção de fichamento, resumos e esquema.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares II – 45h Ementa: Aprofunda a discussão sobre o Método Científico. Apresenta procedimentos para elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.

Observa-se que, a partir dos dois primeiros componentes de NEI I e II, o docente em pré-serviço começa a aprender a organizar as suas leituras fazendo desde fichamentos a resenhas, como procedimentos básicos para desenvolver pesquisas de caráter qualitativo.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares III – 45h Ementa: Discute a formação teórico-crítica do professor de Língua Inglesa e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Elaboração e escrita de artigo.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV – 45h Ementa: Analisa os diferentes métodos de ensino de Língua Inglesa. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino de Língua Inglesa contemporâneas. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.

Já no nível de NEI III e IV, considerando-se que os aprendizes já saibam resumir e fazer resenhas de textos, os estudantes começam a discutir o que seja uma pesquisa em aulas de inglês, possíveis metodologias a serem utilizadas, como também métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa à luz de conhecimentos teóricos que orientam tais conceitos. Encerra-se essa etapa de estudos com a produção de textos acadêmicos.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares V – 45h Ementa: Discute o contexto sócio-político e institucional do ensino de Língua Inglesa e as especificidades

das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI – 45h Ementa: Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de Língua Inglesa e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.

Já nos dois últimos semestres de NEI V e VI, os estudantes têm acesso a discussões mais aprofundadas sobre aspectos particulares das aprendizagens de inglês, o papel do professor e a elaboração de projetos de pesquisa. Com isso, conclui-se o ciclo da proposta de ensino, pesquisa e extensão universitária, preparando seus docentes para a elaboração e a participação de projetos em contextos escolares. Como aparece na fala de P1:

Uma das minhas maiores críticas relacionada a projetos educacionais, por exemplo, é que a semana da consciência negra que é abordada em todas as escolas parece um recorte da cultura, mas na verdade ela é vivenciada a todo tempo, mas como falta preparação por parte de alguns formadores é criado esse recorte cultural e étnico. Não apenas a semana de consciência negra, mas também as relações indígenas que existem os nativos são apenas lembrados em um período do ano, mas essas lutas são diárias. Ambos os projetos sofrem recorte como se essas lutas não tivessem uma real função sócio-histórica e cultural. (P1).

Evidencia-se na fala de P1, com bastante clareza, o seu domínio quanto à noção do que seja cultura atrelada a questões educacionais, bem como a visão crítica de como esse tema é trabalhado no estabelecimento de ensino onde leciona. Há evidências claras de uma formação crítica voltada para a diversidade cultural. Nessa mesma linha de raciocínio, relata P2:

Na minha opinião, o projeto que participei (com uma parcela bem inferior de interferência, se comparado aos meus colegas de trabalho) que abordava questões de reconhecimento da identidade cultural, foi o projeto do dia da consciência negra. Porém, a contribuição do professor de línguas acaba por ser bem menor, raramente conseguimos desenvolver produções para apresentar em grupo. Atribuo esta dificuldade ao modelo de aplicação dos projetos, que atribui as responsabilidades, mas não proporciona um momento maior de interação com a turma (Com projeto ou sem projeto, os momentos de interação com os alunos era de apenas duas aulas semanais, um tempo que considero reduzido para propor produções mais complexas), o segundo item, como mencionado acima diz respeito a como reorganizar os projetos locais sem fugir do domínio de conhecimento da disciplina de língua inglesa. No caso do projeto da consciência negra as contribuições dos docentes acabam sendo o trabalho com personalidades negras ou músicas ou poemas que reforcem os aspectos da negritude e da luta social dos negros para conquistar o espaço social que lhe foi podado. [...] Em outro momento, discuto, principalmente nas turmas de nono ano, questões como posição da mulher na sociedade e respeito ao meio ambiente, mitos da criação do mundo de

diferentes sociedades. Mas confesso que tenho dificuldade em trabalhar com as temáticas e de propor ações que ganhariam maior visibilidade com as duas aulas semanais. (P2).

De forma semelhante à docente P1, o docente P2 também percebe o quanto é distante a noção de se trabalhar questões culturais e étnicas nos projetos de seu ambiente de trabalho, a escola, pois o professor percebe que as culturas são mais representadas por modelos raciais, sem nem sequer haver uma discussão que justifique os tais projetos. Concluo que P2 reconhece o que seja um projeto de natureza cultural, étnico e racial, além da sua condição crítica de analisá-lo e apontar os possíveis elementos faltantes nesses projetos. Na sequência, P3 aborda sobre o mesmo assunto:

No local onde trabalho várias ações e projetos são desenvolvidos para inclusão e discussão de temas ligados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais, atividades como Simpósio de Gênero, cafés filosóficos, Novembro Negro que surgem a partir de demandas internas e são construídos com a parceria dos alunos, docentes e comunidade externa. Essas atividades nos possibilitam refletir que vivemos em um mundo de diversidades, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, comprovadamente somos diferentes uns dos outros. (P3).

Como se vê, P3 reflete em sua fala a sua convivência com projetos escolares que possibilitam uma aprendizagem de como conviver com a diversidade, com respeito e dignidade. Esses acontecimentos escolares estão na perspectiva curricular de formação desses docentes. Isso significa que há uma coerência entre o que o currículo propõe e o que acontece em boa parte dos estabelecimentos de ensino e aprendizagem fundamental e médio, no contexto social escolar. Seguindo esse mesmo diálogo, P4 complementa: “Não participo”.

P4 assume que não participa dos projetos escolares. A docente não apresentou justificativas para esta resposta breve. Isso reitera a ideia já analisada nesta tese de que algumas decisões pedagógicas de cunho profissional são, muitas vezes, relacionadas diretamente às atitudes docentes.

Ainda na discussão a respeito do envolvimento dos egressos em projetos escolares, vale a contribuição de P5:

Sim. São projetos interdisciplinares realizados nas escolas que abordam tanto culturas regionais quando relações étnico-raciais. Estes projetos funcionam por meio do trabalho de determinados temas em sala e com apresentações na escola. Na disciplina de Língua Inglesa, os temas são abordados em inglês, buscando propor discussões e conexões com outras culturas por meio da LI, a depender do projeto. (P5).

Como é possível notar, P5 participa de projetos interdisciplinares de sua escola, cujos temas estão relacionados a questões culturais e étnico-raciais. O docente destaca ainda que esses temas são abordados em inglês e, através dessas discussões, busca-se “conexões com outras culturas”. A fala de P5 também confere uma coerência entre a proposta de seu curso de formação e o contexto escolar real.

Ressalto que cada um dos componentes de NEI, através dos quais se encadeou um processo de estudos de pesquisa, está integrado a um dos temas norteadores e pertencem ao Eixo de Formação Docente (FD). Já os componentes de formação pedagógica são mais focados nas práticas pedagógicas em sala de aula. Esses componentes culminam no Estágio Supervisionado IV. O Estágio Supervisionado III e o IV são ministrados paralelamente com Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I e TCC II), como se vê abaixo:

Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I – 45h Ementa: Orienta, analisa e avalia o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC – II – 45h Ementa: Analisa e avalia as produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da Língua Inglesa visando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.

Evidencia-se em TCC I a fase de construção do projeto de estudos, focado geralmente em temas linguísticos e literários, produzindo conhecimentos científicos e culturais relacionados à diversidade cultural, discutidos no decorrer do curso, o que culmina na produção e defesa do relatório final, TCC II. Vale ressaltar que muitos desses trabalhos são bastantes significativos e têm instigado os seus egressos a darem continuidade a seus estudos acadêmicos, quer seja através do processo de educação continuada ou, até mesmo, como tem sido o caso de alguns, possibilitar-lhes o acesso a cursos de mestrado e doutorado.

5.7.2 Componentes de formação profissional

O campo da formação profissional abrange tanto a preparação do professor para a pesquisa como para a sala de aula. Isso porque o conjunto de componentes curriculares voltados para a pesquisa se imbrica com os componentes de formação pedagógica numa prática inter e transdisciplinar. A grande diferença entre a formação pedagógica do currículo anterior e a formação profissional do currículo redimensionado é a oferta dos 4 semestres de estágio,

diferente do currículo anterior que apresentava apenas um semestre de Estágio Supervisionado. Os 4 (quatro) semestres de Estágio Curricular Supervisionado são divididos em quatro etapas distintas, em conjunto com os componentes de NEI, assim distribuídos:

Estágio Supervisionado I – 100h Ementa: Estuda e diagnostica a prática e a realidade do ensino de Línguas Inglesa no ensino fundamental e médio.

Núcleo de Estudos Interdisciplinares V – 45h Ementa: Discute o contexto sócio-político e institucional do ensino de Língua Inglesa e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.

Vale ressaltar que cada semestre de estágio apresenta uma proposta de estudo diferenciada e, ao mesmo tempo, está diretamente conectada ao mesmo eixo de Formação Docente (FD), aos componentes de Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI V e VI), através dos quais professores e alunos se encontram para discutirem juntos os temas de estudos de outros componentes, através de seminários e palestras, como forma de transversalizar os conhecimentos, num roteiro que se constrói a cada momento, em prol das múltiplas conexões feitas com os temas de estudos.

Como se vê, a carga horária de estágio no currículo dimensionado é bem maior que no currículo anterior e, ao invés de ser orientado por um eixo fixo linear, ou “aplicar os conhecimentos da didática”, como recomendado na ementa de estágio do currículo anterior, reserva-se a fazer um estudo diagnóstico do que seja a realidade do Ensino Fundamental e Médio, em comunhão com o componente NEI V, que versa sobre a construção dos planejamentos de curso, mediante reflexões de como funcionam os estudos nas escolas para, posteriormente, realizar a regência de classe. É importante observar que um só semestre de estágio no currículo redimensionado já ultrapassa todas as alternativas existentes em um só estágio no currículo anterior.

Estágio Supervisionado II – 100h Ementa: Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio.

Componente: Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI – 45h Ementa: Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de Língua Inglesa e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.

Nessa etapa dos estudos, o futuro docente já começa, no seu próprio ambiente formativo, a planejar e ministrar aulas em cursos de extensão para a comunidade de fora da universidade.

Com isso, o docente em pré-serviço começa a exercitar a sua prática pedagógica bem antes de sua formação. Situação diferente do currículo anterior, através do qual, o futuro docente só tinha acesso às práticas pedagógicas no final do curso e no período restrito de quatro a oito semanas.

Este segundo período de estágio no currículo redimensionado em 2007 é contemplado pelos Estudos Interdisciplinares VI, que objetivam ensinar como administrar e interagir numa sala de aula, além das orientações de como se elaboram projetos de pesquisa, com foco no TCC que acontece no final do curso. Desse modo, os dois componentes são ministrados em conjunto e de forma interativa para assegurar o caráter plural de conhecimentos.

Estágio Supervisionado III – 100h Ementa: Orienta, reflete acerca da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.

Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I – 45h Ementa: Orienta, analisa e avalia o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

Na sequência, o Estágio III traz a discussão e reflexão do que seja a teoria e a prática pedagógica, partindo para a investigação e intervenção de problemas existentes no ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental. A partir desse contexto, os docentes em pré-serviço começam a se envolver com os problemas escolares existentes e a problematizar situações pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, para elaborar o seu projeto de TCC. Desse modo, estabelece-se a relação teoria e prática de forma mais contundente.

Disciplina: Estágio Supervisionado IV – 100h Ementa: Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC – II – 45h Ementa: Analisa e avalia as produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da Língua Inglesa visando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.

Como se vê, nesses dois últimos semestres de Estágio Supervisionado III e IV, o docente em pré-serviço já começa a verificar as possíveis lacunas encontradas em suas salas de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, buscando condições de intervir e solucionar possíveis problemas encontrados. Relacionado a essa fase, os docentes participantes

do estudo em tela falam sobre o que mais aprenderam de conhecimentos teóricos e práticos, vinculados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa:

Ao longo da minha formação as teorias me proporcionaram uma melhor reflexão sobre as diferentes formas de aprender/ensinar. Na minha formação um dos principais conhecimentos que tenho na minha vida profissional e pessoal é o método dedutivo e indutivo que leva em consideração os diferentes conhecimentos que podem ser aprendidos/ensinados. O essencial na prática pedagógica é uma boa base teórica tanto pedagógica quanto das diferentes possibilidades metodológicas. (P1).

Acredito que os conhecimentos linguísticos e os conceitos referentes à aquisição da segunda língua ajudam a esclarecer os diferentes processos que ocorrem durante a aquisição de uma segunda língua. Além disso, a classificação dos processos ajuda a categorizar os estados de aquisição da interlíngua produzida pelos discentes e tentar procurar estratégias para solucionar estes problemas. (P2).

Acho que o mais importante foi ter passado a entender tanto a aprendizagem do aluno quanto a formação do professor como um processo contínuo, que precisa ser baseado em um processo reflexivo. (P3).

Aquisição de Língua e Linguagem, Conhecimentos de Linguística e Linguística Aplicada, Teorias e métodos de ensino de Línguas Estrangeiras, Literatura estrangeira. (P4).

Os conhecimentos da língua em seu contexto real de uso, as discussões teóricas acerca das diferentes metodologias de ensino de LI, bem como a competência de pesquisador, para sempre buscar reflexões dentro da nossa própria prática e do contexto dos nossos alunos. (P5).

Através desta relação teoria e prática vivenciada pelos egressos, noto algumas concepções diferenciadas do que seja um ensino e aprendizagem de língua inglesa, de tal forma que, para P1, fica evidente que houve uma base teórica sólida que sustenta um ensino e aprendizagem da língua por métodos. Para essa docente, quanto mais se conhecer sobre método mais fácil internalizar e incorporar as formas de ensinar e de aprender.

Já para P2, o que mais o marcou teoricamente foram as teorias dos processos de aquisição da segunda língua, principalmente no que tange à interlíngua que, segundo ele, trata-se de uma questão que tem que ser solucionada em sala de aula. No caso de P3, segundo ela, não importa muito se apegar a teorias, o ensino/aprendizagem de uma língua se dá em um processo contínuo, por isso o que se precisa mais é de um processo reflexivo. P4, por sua vez, argumenta que são conhecimentos mais essenciais, teorias relacionadas desde a aquisição da linguagem, como de conhecimentos linguísticos e de teorias e métodos de ensino de línguas e literatura estrangeiras. Finalmente, P5 demonstra que aprendeu como utilizar a língua em seu contexto próprio,

acrescido de várias metodologias de ensino de LI e como refletir sobre a prática de ensino na realidade dos alunos.

Analisando as falas dos participantes do trabalho, fica evidente para mim que, com exceção de P3, há uma grande preocupação por parte dos demais docentes em ter que conhecer teorias e métodos de aquisição de LI, bem como metodologias que sejam mais apropriadas ao ensino e aprendizagem dessa língua. Nessa perspectiva, vejo que o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas é uma construção articulada de conhecimentos, contemplando as especificidades de cada área, e, ao mesmo tempo, unindo os conteúdos necessários entre eles mesmos, a realidade interna e externa da universidade, onde profissionais se formam ou escola onde eles atuam.

Assim, como podemos ver nas falas dos egressos, urge uma ampliação curricular que inclua projetos de estudos que criem pontes de ligação mais efetivas entre os componentes de língua inglesa e outros componentes de ensino, no intuito de que língua e outros conhecimentos estejam sempre imbricados de tal forma que levem os docentes a perceberem e refletirem de que não há mais motivo para seguir métodos prontos no que concerne ao ensino e aprendizagem de uma língua, mas uma prática dialógica e interativa entre todos os componentes de ensino, conforme sugere o Projeto Pedagógico dessa formação:

Os conteúdos não podem ser considerados como instâncias fixas e isolados do conhecimento, sem relação com outros, uma vez que todo o seu processo de construção envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos. (UNEB, 2007 b).

Esses fatos são evidenciados no processo pedagógico contínuo do curso através do intercâmbio dinâmico de conhecimentos produzidos pela sua integração interdisciplinar e o seu movimento transdisciplinar, que faz com que professores e alunos sempre interajam uns com os outros na construção do conhecimento. No currículo em foco, os componentes que estão mais articulados com a proposta da diversidade cultural e interculturalidade são justamente os componentes de literatura.

5.8 A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE LÍNGUA, CULTURA, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE A PARTIR DE SUA FORMAÇÃO

Como já mencionado anteriormente, nas análises das ementas do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas não aparece o termo “intercultural” de forma explícita e

estruturada, apesar de o termo “interculturalidade” aparecer com frequência no Projeto Pedagógico do currículo pesquisado. Por outro lado, uma vez que a organização curricular implica uma prática dialógica inter e transdisciplinar, circunstancialmente os seus participantes em alguma medida tiveram acesso ao tema interculturalidade em momentos de estudos e discussões voltadas para a diversidade cultural. É o que podemos depreender das falas dos participantes abaixo:

Na verdade, a diversidade cultural e a interculturalidade sempre fizeram parte do meu cotidiano, sou iniciada na religião de matriz africana que culturalmente está inserida na vivência de algumas regiões da Bahia. Levando em consideração essa vivência e experiência meu projeto de pesquisa na graduação está diretamente ligado a lei 10. 639/2003 e a 11.645/2012 que visa destacar nas salas de aula a cultura afro brasileira e indígena eu busquei pesquisar não apenas o fortalecimento da cultura e sim buscar destaque porque essas línguas também não são aprendidas na sala de aula, logo que a língua é cultura. (P1).

Acredito que as experiências de vida que mencionam a diversidade cultural são presentes na maioria dos estudantes da UNEB. Devido à multicampia, acredito que a maioria dos estudantes da UNEB vivem momentos de interação com pessoas de culturas diferentes, vários dos estudantes não residem nas cidades onde os departamentos estão estabelecidos; outra parcela deles viajam diariamente para cursar a graduação da Uneb. Tratando-se da característica da universidade, acredito que ela proporciona momentos de interação social e cultural entre os discentes. (P2).

Portanto, a minha formação curricular reflete diretamente na minha prática pedagógica que é construída e modificada a cada dia, por causa das novas experiências e vivências proporcionadas pelas relações teoria e prática que me possibilitam refletir e agir sobre as diversas situações que enfrento no meu cotidiano escolar. (P3).

Mais tarde, no mestrado é que finalmente entendi a importância da diversidade cultural e da interculturalidade no ensino de línguas. (P4).

Venho da educação do campo e sempre tive que lidar com a diversidade cultural e as relações de poder entre campo e cidade. Enquanto aprendiz de Língua Inglesa tive um ensino tradicional, pautado na cultura urbana americana. Como professor, tendo uma formação voltada para a interculturalidade, pude voltar à educação do campo para lecionar e buscar promover uma aprendizagem intercultural com meus estudantes. (P5).

Observo que P1, P2 e P5 atribuem o seu nível de conscientização do que seja diversidade cultural, ao seu curso de formação, bem como o quanto eles possivelmente se identificam como pessoas diferentes, tanto do ponto de vista religioso, a exemplo de P1, como também das novas experiências encontradas no âmbito de formação da própria UNEB que, por ser *multicampi*, presente em territórios e culturas diferentes do Estado da Bahia, já proporciona um contexto

social favorável a uma convivência de múltiplas identidades no período de formação dos seus estudantes. Enquanto isso, P3 atribui as experiências com a diversidade a suas experiências vividas em sala de aula cotidianamente. Já P4 diz que só teve acesso às questões de diversidade cultural e de interculturalidade durante o seu curso de mestrado. Diante dessas revelações, pressuponho que houve uma variação no processo de formação dos docentes, com relação ao acesso aos temas supracitados pelos seus participantes.

Este é um dos aspectos que justificam a necessidade de uma formação plural, que inclua conhecimentos linguísticos, mas que também esteja voltada para a diversidade e construção social, respeitando as diferenças, conforme recomendação em seu Projeto Pedagógico:

[...] seguindo essa linha de raciocínio, o estudo da língua não se restringe apenas ao seu conhecimento formal, de regras gramaticais, mas envolve também o conhecimento das relações sociais e políticas em torno da língua, o seu potencial culturalmente produtivo, as marcas históricas construídas pelos indivíduos e a sua percepção ideológica da sociedade. (UNEB, 2007 b, p. 120).

A partir dessas recomendações, o Curso de Letras língua Inglesa e Literaturas da UNEB propicia, através de sua estrutura integradora, a transversalidade do conhecimento, que potencializa uma educação focada em diversos conhecimentos culturais e interculturais, como já apresentado em seu Projeto Pedagógico, embora o termo intercultural não apareça de forma explícita nas ementas dos componentes curriculares na formação docente. Evidencio na fala dos egressos que o tema intercultural surgiu em sua formação de forma parcial:

Bom, levando em conta a formação da qual iniciei conclui pelo Campus II, UNEB, Alagoinhas, ah, toda a minha formação, ela veio relacionado a questões interculturais. Eu me recordo muito bem sobre disciplinas que estavam vinculadas tanto com a área pedagógica, como a área de pesquisa. As disciplinas que envolvem a pesquisa ela leva o estudante, quando os estudantes a outras áreas que perpassam dentro do estudo da língua inglesa. (P1).

Bom, é, eu acho que na verdade que essa parte de direcionamento relacionado à diversidade, questões interculturais, ela foi um pouco superficial durante a graduação. Não houve muito espaço de discussão, relacionados à temática, como, é, diversidade cultural, racial, étnicas, sexual, e como, é, trabalhar isso dentro na sala de aula com o propósito de promover espaços de alteridade de respeito ao outro. **É, mas entretanto, eu mesmo me considero, que, é durante a graduação é como se a gente tivesse, um, como tudo é um pouco superficial ainda pra ser posteriormente aprofundado, eu acredito que a base, ela foi estabelecida para que posteriormente a gente pudesse, é, se aprofundar em como aplicar, é fazer intervenções interculturais dentro da sala de aula.** (P2).

Eu acho, eu acho que não. A gente não teve na verdade, dentro da nossa formação, de nosso currículo muita discussão, na verdade, em relação, né, à interculturalidade. (P3).

É, eu acho que sim, porque durante todo o curso de graduação lá na UNEB, é, foi enfatizado muito essa questão da diversidade de, diversidade de crenças, de tréguas, de interesses. [...] Quando, é, para não privilegiar um sotaque a outro, né, inglês americano, inglês britânico, é, na verdade nenhum desses é privilegiado, nenhum desses é trazido para a sala de aula, né, mas a gente busca trazer diferentes formas de, diferentes formas de, é, ajudar aos alunos aprender inglês de uma forma, de modo autônomo, mas também buscando diferentes, é, fontes de aprendizagem, diferentes meios de aprendizagem, não importa de que país seja. (P4).

Lá no curso a gente teve muitos debates voltados para essas questões, é, interculturais, é, em algumas disciplinas, e muito por conta da minha pesquisa também, da minha atuação, é, em programas de iniciação à docência, no estágio. Então foram muitas leituras voltadas para essa questão da diversidade cultural, e, eu creio que há de se haver muito mais debates voltados para essa questão, porque de fato, ensinar a língua é ensinar a cultura, né? Inevitável que isso aconteça. Aí, eu creio que durante o curso a gente teve muita, muitas, discussões voltadas para essas questões, e, creio que essa minha formação está de fato relacionada a essas questões culturais, sim. [...] oportunidades de lecionar em diferentes situações, diferentes contextos urbanos e rurais, é, em unidades mais carentes, menos carentes, então acho que essas leituras, as pesquisas, acho que reflete mais nesse sentido, da atuação de haver essa sensibilidade de se adequar o espaço, né? voltado para a questão cultural. (P5).

Como é possível ver, P4 mostra que os temas voltados para a diversidade cultural e de crenças foi visto e discutido de forma enfática a ponto de que esses conhecimentos ficassem reservados para serem estudados e discutidos com seus futuros alunos.

Por outro lado, as versões de P2 e P3 não refletem o que dizem P1, P4 e P5. P2 diz que os temas relacionados à diversidade cultural, etnia, raça e sexo foram pouco discutidos. P3 diz que não houve discussão relacionada à interculturalidade, durante a sua formação. Evidencia-se, desse modo, que o currículo pode funcionar de forma relativa e diferenciada. Relativa, quanto às fontes de conhecimento trazidas para a sala de aula, e diferenciada, com relação a possíveis metodologias utilizadas para a divulgação e discussões desse conhecimento, como assinala P5 no excerto abaixo:

Lá no curso a gente teve muitos debates voltados para essas questões, é, interculturais, é, em algumas disciplinas, e muito por conta da minha pesquisa também, da minha atuação, é, em programas de iniciação à docência, no estágio. (P5).

Já P5 reitera que houve, sim, discussões a respeito do tema interculturalidade em algumas disciplinas e com muitos debates. Constato que há algumas afirmações de que a ideia de

interculturalidade foi divulgada e discutida em alguma instância deste currículo. Deixo claro que tanto há pontos que promovem esse estudo, essa discussão, como também, mesmo havendo pontos que requerem esses estudos, em alguma medida ou instância, não foram estudados. De qualquer modo, assegura-se que temas sociais foram estudados e debatidos em alguns componentes, com proporções diversificadas e efeitos relativos para o fazer pedagógico de cada docente. É o que traz P1 no excerto a seguir:

No meu período de formação algumas disciplinas permitiram outros conhecimentos, como a de LIBRAS, mas achei com uma carga horária muito curta não favorecendo o avançar um pouco mais nessa área, desde já ressalto que ela deveria ser bem explorada nos cursos de licenciatura, na atualidade as nossas salas de aula estão bem diversas com públicos com diferentes características cognitivas e físicas, todavia enriquece na diversidade do conhecimento. Outra disciplina que proporcionou essa relação social foram a de estudos filosóficos que também precisa de um olhar mais rigoroso nos cursos de licenciatura, componentes que ajudam a despertar o conhecimento interdisciplinar precisa ter uma carga horária com um pouco mais de destaque, porque todo professor é indutor do conhecimento. (P1).

Vejo aqui que P1 ressalta a importância que os componentes Libras e Estudos Filosóficos trouxeram para a sua formação, mas ao mesmo tempo se queixa de que esses estudos deveriam ser abordados com mais intensidade, porque o contexto escolar no qual trabalha lhe oferece um público bastante diversificado. Já com relação ao acesso ao tema interculturalidade em sua formação, diz P2:

A formação pouco tratava sobre temáticas como interculturalidade. A minha pequena formação como docente intercultural ou foi derivada de discussões que ocorriam em atividades extensionistas da universidade ou posteriores ao período da graduação. (P2).

Este docente diz que o tema interculturalidade foi pouco tratado no decorrer de sua formação. Segundo ele, o tema interculturalidade era mais tratado nas “atividades extensionistas”, bem como após a sua formação:

Sim. As discussões sobre os temas sociais contribuíram para uma construção de uma cidadania consciente e ativa, que permitiu posicionar-me frente às transformações tanto do meu curso quanto da sociedade. (P3).

Diferente de P2, como se vê no excerto acima, P3 sente-se contemplada com os temas sociais que foram abordados durante a sua formação, e foi a partir dessa aprendizagem que

desenvolveu condições de se posicionar tanto com relação às transformações do seu próprio curso quanto da sociedade.

Já P4 demonstra-se totalmente satisfeita com relação às conexões do curso feitas com temas sociais, e a docente atribui essa condição, em maior proporção, às “disciplinas práticas”, através das quais ela se envolvia nos projetos sociais:

Totalmente! As disciplinas práticas tinham como base a atuação social de um modo ou de outro. Sai da universidade militante pela educação e pelos projetos sociais. (P4)

P5, por sua vez, confirma e reconhece a relevância das discussões relacionadas a temas sociais no decorrer do seu curso, porém alega que essas discussões deveriam ser mais frequentes, por proporcionarem o desenvolvimento de um olhar mais sensível com relação às identidades dos próprios aprendizes:

Em algumas disciplinas sim, mas são discussões de muita relevância e que deveriam ser mais frequentes na formação. Essas discussões proporcionaram um olhar mais sensível para o sujeito enquanto aprendiz e suas identidades, sempre buscando trabalhar a língua de forma que ela não seja exclusiva e que eles possam aprendê-la com base nas suas próprias vivências. (P5).

Na fala de P5, fica constatado que houve momentos de discussões com foco na relação língua, cultura e questões sociais, nas quais, como futuro professor de língua inglesa, ele pôde ter a condição de dialogar sobre as suas próprias experiências no decorrer da sua formação. Levando em conta esses aspectos, cada egresso fala um pouco do seu percurso formativo:

[...] Me recordo também de ter estudado disciplinas nas áreas literárias que evidenciavam a cultura afro brasileira, a cultura indígena. A análise comparada nos estudos de cultura não só vinculado ao estudo de língua inglesa. (P1).

Não houve muito espaço de discussão, relacionados à temática, como, é, diversidade cultural, racial, étnicas, sexual, e como, é, trabalhar isso dentro na sala de aula com o propósito de promover espaços de alteridade de respeito ao outro. (P2).

Eu acho, eu acho que não. A gente não teve na verdade, dentro da nossa formação, de nosso currículo muita discussão, na verdade, em relação, né, à interculturalidade. (P3).

É, eu acho que sim, porque durante todo o curso de graduação lá na UNEB, é, foi enfatizado muito essa questão da diversidade de, diversidade de crenças, de tréguas, de interesses, um dos alunos, e, acima de tudo foi incentivado a

nós como professores, futuros professores que nós, é, pudéssemos levar em conta essas diferenças e trazer também essas diferenças para a sala de aula, mostrar como a língua inglesa é uma língua que pertence a diferentes povos e assim, é, poder despertar os outros, né? (P4).

[...] Então foram muitas leituras voltadas para essa questão da diversidade cultural, e, eu creio que há de se haver muito mais debates voltados para essa questão, porque de fato, ensinar a língua é ensinar a cultura, né? Inevitável que isso aconteça. Aí, eu creio que durante o curso a gente teve muita, muitas, discussões voltadas para essas questões, e, creio que essa minha formação está de fato relacionada a essas questões culturais, sim. (P5).

Após análise dos excertos acima, fica bastante evidente nas falas dos cinco docentes que o acesso a conhecimentos de língua, cultura, diversidade cultural e interculturalidade variou entre os docentes, de maneira que P1, P4 e P5 tiveram acesso a esses temas, enquanto P2 e P3 não tiveram acesso a essas discussões.

As informações dos docentes deixam claro que houve momentos circunstancializados, através dos quais aconteceu a discussão de temas voltados para a diversidade cultural e interculturalidade, mesmo às vezes de forma parcial. Isso também pressupõe que abordagens interculturais foram motivadas por acontecimentos, isto porque:

O acontecimento depende de uma ontologia temporal, dado que o tempo marca todas as coisas com um coeficiente de circunstancialidade. Ademais, a natureza accidental, aleatória, improvável, singular e temporal do acontecimento depende das circunstâncias segundo as quais ele é considerado. (MACEDO, 2016 a, p. 78).

As circunstancialidades, na maioria das vezes, são inesperadas e não pedem licença para fazer parte da experiência curricular, mesmo em cenários formalistas das práticas de linguagem, uma vez que, na pluralidade de seus sentidos, “um currículo [...] se customiza e se auto-organiza cotidianamente, constantemente, ou seja, um currículo acontecimental” (MACEDO, 2016 a, p. 79).

O que fica mais evidente na fala desses docentes, com relação à interculturalidade, é que esse tema de fato foi visto superficialmente a ponto de que as falas dos docentes demonstram que eles, em alguma medida, demonstram dúvida do que de fato seja uma abordagem intercultural, como aponta (P1) no excerto abaixo:

Com certeza, eu gosto muito dessa palavra interculturalidade, que eu acredito que **ela pode unir conhecimentos e pensamentos futuros**, não diminuindo porque quando você tem sua interculturalidade. [...] eu levo em conta **essa**

inclusão de outros espaços, de outros saberes, de outros costumes. [...] E busco muito trazer para minha sala de aula, músicas, é, a questão das redes sociais, a relação cultural, a produção de jogos, todo processo de comunicação que ela pode vincular, não só à sala de aula, mas o espaço, e lembrando, levando em conta a questão da globalização. Somos pessoas interligadas. (P1).

Percebo que há alguma dúvida na ideia de interculturalidade conceptualizada por P1, quando a docente vê a interculturalidade apenas como possibilidade de soma e integração de conhecimentos culturais e linguísticos. Embora a docente sinalize que outros conhecimentos culturais não diminuam, possivelmente, a identidade de seus interlocutores, constato que faltou algum esclarecimento no que concerne à presença da “sensibilidade entre as culturas” como marca primordial do aspecto intercultural. Verifico que a dúvida do que seja interculturalidade para P2 surge quando este docente imagina um possível plano de aula:

Não sei, é, digamos que eu sou um professor que tenta em alguns instantes incluir a interculturalidade dentro da sala de aula, mas, é, existe uma dificuldade, é, no que diz respeito a levar temáticas discursivas, principalmente para o público, com o qual eu trabalho que é fundamental, fundamental II, porque nem sempre eles têm conhecimentos linguísticos suficientes pra adentrar temáticas mais aprofundadas, é, em discutir essas temáticas de um modo mais aprofundado, porque eles precisam ainda, de um pouco de um vocabulário que é um trabalho um pouco lento ainda no que diz respeito à inclusão dessas, da temática intercultural dentro da sala de aula. (P2).

Nessa mesma direção, P2 demonstra que já tomou consciência do que seja uma abordagem intercultural numa sala de aula, mas em sua concepção crê que, para que isso ocorra, seria necessário, primeiro que seus alunos tivessem um conhecimento básico do inglês para, através de leituras e discussões, adentrarem esse tema. Desse modo, observa-se que a concepção do domínio linguístico ainda é muito forte no pensamento do docente. Já a docente P3 se considera estar em processo de alcance de ser uma docente intercultural:

Ainda não. Eu acho que eu estou no caminho desenvolvendo algumas atividades, mas ainda não me considero uma professora totalmente intercultural, que tenha uma prática intercultural. Eu acho porque as atividades que eu proponho na minha sala de aula, ela tem alguns aspectos interculturais, mas eles ainda não estão explícitos de uma forma muito clara, tanto para mim, quanto para os alunos. (P3).

P3 também demonstra ter conhecimentos do que seja interculturalidade numa aula de inglês, porém reconhece que ainda lhe falta clareza que justifique o seu fazer pedagógico, como também esclarecer esse processo para os seus alunos. Na verdade, utiliza com seus alunos

materiais didáticos que fomentam uma condição de haver práticas interculturais, mas que ela mesma reconhece que ainda não tem habilidade prática para conduzir suas aulas numa abordagem intercultural. Em situação semelhante, encontra-se P4:

Eu me considero uma professora em processo de aprendizagem para me adaptar cada vez mais a uma questão tão importante quanto a da interculturalidade. Então, eu não estou, não me considero uma professora intercultural, não tenho, é essa habilidade, cem por cento desenvolvida, mesmo porque a gente vai aprendendo aos poucos, né? mas eu me considero uma professora em processo de construção dessa habilidade. (P4).

P4 também ainda não se considera uma professora apta a conduzir as suas aulas pelo viés da interculturalidade, mas que está a caminho dessa proposta, e percebe que essa ideia vai se formando melhor através da prática, por isso, a docente se considera estar “em processo de construção dessa habilidade”. No rol das dúvidas de ser ou não ser um professor intercultural, prossegue a fala de P5:

Eu busco ser. Eu busco sempre ser esse professor intercultural, às vezes eu me pego, é, eu tenho que admitir que às vezes eu me pego em propostas que tem que voltar e refletir pra analisar se de fato são interculturais, mas eu sempre busco, é, promover discussões, diálogos interculturais em sala de aula, porque de fato eles venham ter essa competência intercultural, que é o que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) agora faz, né, que é falar muito dessa questão da competência intercultural, então as propostas que eu tento fazer e tento buscar em sala de aula é justamente com o intuito de desenvolver essa competência deles, e que eles desenvolvam de fato essa competência por meio de atividades, de propostas, e, de planejamentos que venham a ser interculturais de fato. (P5).

Nesse intuito, P5 mostra que tenta, de alguma forma, criar um ambiente intercultural em suas salas de aula, embora ainda lhe restem dúvidas se, de fato, o que está fazendo se caracteriza como uma prática intercultural, ou não. P5 também menciona a necessidade de se utilizar da “competência intercultural”, até porque esta já se faz presente nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como se percebe P1, P3 e P5 tiveram acesso ao que seja interculturalidade, enquanto P2 e P4 não tiveram acesso a esse tema durante o seu percurso formativo. É interessante registrar que o termo interculturalidade só aparece de forma explícita, com bastante transparência do ponto de vista estrutural curricular, no Projeto Pedagógico, mas não nos oito temas norteadores, bem como nos quatro eixos temáticos e nas ementas dos componentes disciplinares, a ideia de interculturalidade está presente apenas de forma implícita.

5.9 A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

Como a proposta curricular redimensionada aponta sinais indicadores de uma formação renovada, contemporânea, mostrando caminhos diferenciados do fazer pedagógico tradicional e buscando a integração dos seus aprendizes com uma realidade educacional mais plausível, essas renovações reverberam nas reflexões e opiniões dos egressos, como veremos a seguir:

A minha formação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, me proporcionou a busca por nossos conhecimentos quanto às relações que o estudo de línguas e da linguagem pode proporcionar tais esses como ela é diretamente ligada à cultura, a força política e econômica e também perceber que a língua e a linguagem têm mudanças cotidianas que ao decorrer do tempo constrói a sua parcela histórica. (P1).

[...] acredito que grade proporciona o desenvolvimento inicial para que o graduando possa dar sequência em outras leituras. Além disso, acredito que a autonomia de leitura é desenvolvida em uma graduação da uneb e que podemos procurar outras estratégias para preencher as lacunas que uma graduação não proporciona. (P2).

Portanto, a minha formação curricular reflete diretamente na minha prática pedagógica que é construída e modificada a cada dia, por causa das novas experiências e vivências proporcionadas pelas relações teoria e prática que me possibilitam refletir e agir sobre as diversas situações que enfrento no meu cotidiano escolar. (P3).

Ampliou minha noção/posição de cidadã dentro e fora da sala de aula. (P4).

Tem impactado positivamente. Creio que as brechas que a formação ainda tem foram de certa forma superadas com outros estudos e uma formação continuada. Assim, após muitas reflexões proporcionadas por minha formação, procuro sempre ser um profissional melhor, buscando sempre compreender primeiro quem é o sujeito que está aprendendo a língua inglesa para que possa tentar viabilizar uma aprendizagem mais efetiva e intercultural. (P5).

As falas de todos os cinco participantes demonstram uma visão diferenciada do perfil projetado no currículo anterior, por não se limitar a ideia de língua como comunicação e expressão, mas muito mais que isso, concebem a língua como uma prática social reflexiva, através da qual, professores e estudantes, coletivamente, buscam construir conhecimentos que sejam mais úteis a uma aprendizagem de língua mais justa e coerente com as necessidades sociais.

Quando questionados sobre o que seria um professor de língua inglesa na contemporaneidade, os egressos responderam:

Um professor é **um provocador do saber, na atualidade** levando em consideração **os avanços tecnológicos e as mídias** o professor precisa estar sempre atualizado, pois as informações estão com melhor acesso e mais facilidade de ser localizada. Todavia o papel do professor de língua inglesa é ajudar os estudantes a separar quais informações são de real importância para o aprendizado de outra língua seja ela qual for, os estudantes na atualidade percebo que tem um olhar mais curioso para o que é novo ou o que pode proporcionar mais acesso ao conhecimento. (P1)

Tendo em vista a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para futuras necessidades dos discentes, necessidades estas que alguns deles sequer imaginam que precisarão, o professor de língua **é um sujeito que atua na promoção da aprendizagem de uma segunda língua pelos seus alunos, motivando-os e/ou instigando-os sobre a necessidade de adquiri-la para uso futuro**. Esta promoção de aprendizagem não se restringe apenas ao ensino da língua, mas dos discursos e argumentos que compõem as amostras que são levadas pelo professor de língua para a sala de aula. (P2).

Ser um professor diante da atual conjuntura representa um conjunto de desafios e ao mesmo tempo de responsabilidades, uma vez que as necessidades dos nossos alunos são complexas, por exemplo temos que refletir sobre o aprendizado da língua inglesa e isso **envolve consciência política para poder trazer essa discussão para sala de aula, a leitura tem que ter por objetivo a formação de um leitor crítico** e não mais um leitor passivo apenas para reconhecer os códigos da língua entre outras questões. (P3).

Significa ser um ajudador, inspirador, para que se desperte o interesse e autonomia na busca pelo conhecimento da língua estrangeira, visto que, a carga horária é insuficiente e a aprendizagem é determinada mais pelo que os estudantes fazem fora da sala de aula do que dentro dela. (P4).

Significa buscar ensinar uma língua da globalização lançando o olhar para os aprendizes enquanto sujeitos com identidades culturais distintas, buscando desenvolver as habilidades linguísticas ao mesmo tempo em que constrói uma competência intercultural. É um grande desafio, tendo em vista o histórico do ensino de LI com base em metodologias tradicionais e a desvalorização da disciplina, bem como a própria complexidade de ensinar uma língua do poder em meio a diferentes relações de poder presentes na sociedade e que são refletidas na sala de aula. (P5).

A partir das ricas falas dos docentes, é possível constatar uma conscientização formada de que o professor é um instigador do conhecimento e não mais aquele que leva o conteúdo pronto para a sala de aula. Evidencia-se também, nas falas de cada um desses profissionais, uma

concepção diferenciada de ser um(a) professor(a) de língua inglesa em tempos atuais: P1 conceptualiza o professor como um provocador; para P2, o professor deve ser um motivador e instigador do conhecimento; para P3, formação política e de um leitor crítico; já P4, o professor deve ser autônomo, e P5 concebe a ideia de ensinar a língua da globalização para pessoas com identidades diferenciadas e conseqüentemente construir uma competência intercultural. Fica constatada, em cada fala dos docentes, a conscientização de que o(a) professor(a) precisa estar em constantes mudanças para acompanhar o que surge de novidade na esfera do conhecimento, a fim de se manter atualizado.

Quando consultados sobre o que significava ser um(a) professor(a) de língua inglesa formado(a) pela UNEB, os participantes responderam:

A universidade da qual eu busquei ter formação tem um respaldo de reconhecimento e mérito na formação do professor, quando eu escolhi a UNEB- Campus II eu já tinha conhecimento da instituição e como ele desenvolvia seu trabalho na formação do professor, não apenas voltada para a comunicação mas, relacionado ao conhecimento literário cultural e pedagógico do ensino de línguas. (P1).

Para mim, ser egresso do curso de Letras-Língua Inglesa do *Campus IV* significa competitividade, tanto no que concerne a possibilidade de ingresso como professor da educação básica, quanto a continuidade como acadêmico em programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais. (P2).

Para mim significa o início de um processo de formação muito importante para minha carreira docente. A Uneb Campus V e o meu curso proporcionaram um espaço de discussão, formação e observação que são fundamentais para um professor. (P3).

Eu sempre disse que eu não poderia ter tido formação melhor. No mestrado pude perceber isso quando, colegas de mesma formação que eu, de outras universidades, não tinham minimamente ouvido falar de tópicos/teóricos essenciais para a discussão “ensino/aprendizagem de língua estrangeira”. A formação no Campus VI me preparou para questionar, pesquisar, desenvolver e avaliar a minha prática. (P4).

Significa ter uma formação crítica, que me levou a refletir acerca de diferentes questões voltadas para o ensino de Língua Inglesa, ao mesmo tempo em que deu margem para que eu buscasse aprendizagens fora do âmbito acadêmico. O curso proporcionou boas experiências e discussões importantes para a minha formação. (P5).

Indagados se o Currículo de Letras Língua Inglesa fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Ensino Superior, contribuiu para uma formação intercultural dos professores de inglês, os docentes revelaram:

Levando em consideração que a LDB é um documento oficial que respalda toda educação básica nacional, a minha formação em língua inglesa pela UNEB-*Campus II*, baseado no atual currículo pelo qual tive formação ele levou em consideração a formação cultural da língua estrangeira, assim como essa relação social que a mesma exerce, mas acredito que as relações culturais de língua precisam ser mais abordadas. [...] Na verdade, o atual currículo de língua inglesa no qual eu formei precisa ser reformulado para aumentar a quantidades de componentes que estejam ligados a formação cultural da língua, não apenas as estruturas semânticas, fonéticas, gramaticas e literária. (P1).

Acredito que as diretrizes propõem a inclusão de atividades culturais. O documento prevê a valorização da intercultural dos discentes, porém, em alguns momentos a formação linguístico-técnica se sobressaiu as questões interculturais. No que tange o estudo sobre interculturalidade, me recordo mais das disciplinas de literatura e de algumas disciplinas interdisciplinares, Aspectos Históricos e Culturais do Ensino de Língua Inglesa – disciplinas em que os discursos de sujeitos ignorados eram trazidos – mas um contato de valorização da identidade intercultural dos graduandos ocorreu com um modelo mais superficial. Houve momentos de discussões sobre o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e, no que diz respeito a educação, me recordo de poucos textos direcionados a interculturalidade, a maioria retomava discussões sobre legislação educacional, cognitivismo, ludicidade em sala de aula e avaliação do processo de ensino. (P2).

As Diretrizes Curriculares, de maneira geral, nas suas orientações, ressaltam a autonomia e a flexibilidade necessária na organização dos cursos além da heterogeneidade de conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos em todo o processo ensino aprendizagem. Com isso, acredito que há um grande espaço para a inclusão da interculturalidade dentro do currículo, uma vez que esse currículo pode ser idealizado dentro de uma perspectiva que possibilite a formação de profissionais capazes de refletir sobre a sua função na sociedade. (P3).

Acredito que sim. Porém, como foi no meu caso, a individualidade do graduando, seus interesses como pessoa, podem ou não, dar relevância a esse aspecto. (P4).

Em partes. Acredito que ainda é necessário promover um maior diálogo entre língua e cultura/interculturalidade. É preciso fortalecer a concepção de que ensinar língua é lidar com diferentes relações interculturais, que não são igualitárias e carecem de estudos para que haja uma compreensão das diferentes relações de poder envolvidas no processo de ensinar a Língua Inglesa. (P5).

Como se pode ver, os 5 (cinco) egressos reconhecem que o currículo de sua formação docente lhes trouxe conhecimentos plurais no que concerne a uma formação de professor de língua inglesa, pela oferta de uma modalidade não linear do conhecimento, incluindo os seus participantes num diálogo democrático, voltado para a diversidade cultural e ampliação dos conhecimentos e para saberes dirigidos às transformações sociais contemporâneas, apontando para uma perspectiva intercultural de formação linguística.

5.9.1 Como o professor modifica as suas práticas pedagógicas a partir do currículo

Quanto ao tema a ser discutido nessa sessão, os egressos também reconhecem que houve uma motivação significativa para a sua atuação pedagógica em sala de aula, oriunda de um conjunto de conhecimentos e saberes especificamente voltados para a formação pedagógica. Assim relatam os participantes:

Acredito que quando o currículo foi selecionado ele tinha como propósito induzir as descobertas que estudo de línguas pode proporcionar ao professor, ao longo meu trajeto de estudantes percebi dentro das disciplinas de pedagogia que o ensinar/aprender está também relacionado ao conhecimento de mundo que as metodologias algumas delas prontas precisam ser adaptadas ao público que você está direcionado e com o meu percurso percebo que isso é de fundamental importância, que não basta ter o estudo prévio sobre as diferentes metodologias ou práxis pedagógicas, mas que você precisa conhecer a realidade do seu público para atingir como novos conhecimentos da melhor forma possível. (P1)

Fica evidente na fala de P1 que sua formação não se limitou a seu percurso formativo prescrito na instituição, mas continua de forma processual, na medida em que ela vai se deparando com novas realidades e circunstâncias. A fala da docente confere alguns impactos na sua formação, ao mesmo tempo que percebe o quanto essa formação afetou as suas opiniões e decisões relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, reconhecendo que é sempre necessário que o professor se engaje nos novos motivos que a vida escolar oferece. Vejamos agora a fala de P2:

O curso promoveu uma base que fez com que quando estivesse em sala de aula, eu passasse a questionar o funcionamento da escola e a minha própria prática docente, que adicionada a outras atividades formativas, esclareceram minha perspectiva sobre a função da educação, da escola e da língua inglesa neste contexto. (P2).

Como se vê, a percepção de P2 se assemelha à de P1 no que concerne às bases formativas para enfrentar o contexto escolar após sair da universidade. Isso pressupõe que, em alguma medida, houve encontros, aproximações e alinhamentos entre o que estudava e o que possivelmente estaria por vir após a sua formação. Sigamos adiante com a fala de P3:

Acredito que gerou mais motivações a partir do momento que me identifiquei com o curso e tinha consciência que era preciso ir além daquele currículo

oferecido, porque algumas discussões foram muito superficiais e também talvez a falta de maturidade para processar toda informação recebida durante a graduação. (P3).

Diferentemente de P1 e P2, a docente P3 atribui o seu crescimento como professora formada por esse currículo ao seu próprio interesse, já que reconhece a falta de mais aprofundamento e especificidades nas discussões em sala de aula, associadas às poucas experiências que possuía na época com relação ao propósito de sua formação. Já P4 assim diz:

Sim, principalmente para a busca de respostas às minhas inquietações a partir da pesquisa. (P4).

A fala de P4 aproxima-se da de P3 no que concerne a esforços próprios, principalmente ao se envolver com a pesquisa, pois, como declara, sentiu-se mais motivada para um estudo mais efetivo. Nesse sentido, P3 difere de P1 e P2. Finalmente, no caso de P5:

Sim. Ao passo que cursava a disciplina e tinha outras experiências já atuando enquanto professor, estava em constante reflexão da minha prática e desconstruindo crenças. Hoje continuo fazendo essa reflexão e sempre reformulando o modo de ensinar, sempre pensando nos sujeitos e nas demandas de cada realidade. (P5).

Vê-se aqui que P5 já tinha envolvimento com a prática escolar no decorrer do seu percurso formativo. Isso o ajudou e facilitou nas suas tomadas de decisões para se aproximar melhor do contexto escolar no qual já atuava. Para esse docente, a reflexão é fator importante para conscientização e melhoria pedagógica.

Partindo desse propósito, os docentes formados nessa perspectiva curricular fazem as suas reflexões e mostram como eles se ressignificam e buscam novas alternativas para cada realidade pedagógica encontrada. Tais condições vão sendo adquiridas pelo professor na medida em que cada docente começa a se implicar com contextos pedagógicos com os quais ele interage, e, com isso, o professor acumula experiências que lhes servem de bases para expandir sua capacidade pedagógica e profissional. Essa relação currículo, formação e atuação é perceptível nas falas dos participantes, como, por exemplo, P1:

No atual currículo da UNEB- Campus II esses eixos colaboraram no conhecimento de línguas, pois foi possível perceber que ela está relacionado a cultura e a aspectos políticos nacionais e internacionais, com esse currículo de língua inglesa eu consegui perceber que os estudos estrangeiros podem ser mais abrangente quanto levando em consideração esse atual currículo na área

de tradução e estudos linguístico, pois percebo que pode ser mais explorado. (P1).

Aqui, P1 tem a convicção de que, através dos eixos curriculares, fica mais fácil a articulação língua e cultura, tanto no campo nacional como internacional, daí ela percebe que estudos de outras culturas podem se tornar mais efetivos ao se intensificarem mais os estudos linguísticos e de tradução. Vejamos a fala de P2 a seguir:

Acredito que o currículo de Letras-Língua Inglesa quase que contempla as necessidades de formação inicial dos docentes. As disciplinas preparam os alunos tanto para a aquisição de língua inglesa, quanto para a pesquisa e para pensar o ensino de língua estrangeira. (P2).

Como se constata, P2 deixa claro que o currículo não visa apenas conhecimentos linguísticos que se restrinjam à aquisição da linguagem ou competência linguística de seus formandos, mas se aproxima de um processo inicial de formação, que desperta um olhar crítico para o campo da pesquisa na área de ensino de língua estrangeira. Isso reflete o caráter interdisciplinar do currículo, que serve de ponte de ligação entre vários conhecimentos. Passemos à fala de P3:

A principal influência foi a de não fazer muitas divisões e isso foi algo naquela época muito novo para mim estudar a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Hoje reconheço o quanto é necessário trabalhar pelo viés da transdisciplinaridade. (P3).

A docente, como se vê, reconhece e reflete a condição heterogênea oferecida pelo currículo. Os eixos temáticos são espaços abertos às discussões, e com isso a dimensão do conhecimento se torna mais ampla. Nesse sentido, não há fragmentação do conhecimento, ou seja, o conhecimento não está preso a conteúdos específicos das disciplinas. Agora, a fala de P4:

Nunca me atentei para essa organização do currículo nem para o currículo em si. Acreditei que o que estávamos estudando era o que deveríamos estudar. Certamente que devo a minha prática a ele mesmo que, na minha formação particular estivesse nos bastidores. (P4).

O que P4 nos diz, de certa forma, reitera a noção de que a ideia construtiva de um currículo nas perspectivas contemporâneas não se foca muito na estrutura e sua organização. Contudo é um processo circunstancial, através do qual o currículo se torna “acontecimental”.

Nessa linha de pensamento, segundo Macedo (2016 a, p. 78), “um currículo acontecimental é um sistema aberto que incorpora o movimento enquanto fonte possível de saberes formativos”. Isso significa, portanto, que o currículo não se limita a um período de formação, mas acompanha todo o processo de envolvimento do graduado na sua vida profissional.

Finalmente, passamos para a fala de P5:

Pelo fato de abranger diferentes aspectos voltados para a formação docente, o currículo influenciou nas minhas práticas no sentido de ter um olhar mais amplo acerca do ensino da Língua Inglesa, e não apenas para questões meramente linguísticas e didáticas. Contudo, vale ressaltar que o currículo não é debatido com os discentes e os eixos temáticos enquanto ferramenta do currículo não são claramente apresentados e discutidos. (P5).

Como se constata, P5 observa o caráter pedagogicamente abrangente que esse currículo oferece, com o que ele fosse além das questões linguísticas em seu exercício profissional. Porém ele reconhece que o currículo não é discutido com os discentes, como também faltam melhores esclarecimentos sobre o funcionamento dos eixos temáticos que o compõem. Nesse aspecto, o docente percebe que essa modalidade curricular exige mais diálogos entre os seus atores curriculantes para uma melhor efetivação no contexto pedagógico.

Esses comentários dos cinco docentes refletem o que está planejado como perfil dos egressos, apresentado no Projeto Pedagógico do curso:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em letras. (UNEB, 2007 b, p. 10).

Sendo assim, posso afirmar que à luz do que foi investigado, a interdisciplinaridade implicou bastante a interface e articulação entre componentes curriculares diferentes e de forma transversal, para aproximar de forma mais integral e interativa os temas de estudos e seus aprendizes, levando-os a uma convivência de realidades mais concretas.

5.10 COMO A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL SE MATERIALIZA NO FAZER PEDAGÓGICO?

5.10.1 Introdução

Um processo de mudança curricular que oferece uma perspectiva intercultural na formação de professores de língua inglesa pressupõe, entre outras questões, uma forma diferente de ensinar daquelas mais tradicionais, estando mais focada nas questões socioculturais e contemporâneas. Nesse aspecto, a sala de aula também é o ambiente onde podem acontecer as possíveis transformações. Por isso, esta secção, sem o propósito de se estender especificamente na parte de ensino do professor, busca de alguma forma triangular o que esses egressos já fazem e que pode estar associado à sua formação.

Para essas análises, utilizei alguns fragmentos de gravações de aulas, bem como algumas anotações de campo. As gravações e observações das aulas foram um dos períodos mais importantes desta pesquisa e aconteceram entre 25.05.2018 e 18.10.2018, com os egressos P1, P2, P3, P4 e P5 sob a luz da etnografia de Erickson (1986) que, entre outras alternativas, postula que a pesquisa etnográfica deve acontecer no espaço natural de seus participantes, a sala de aula. Isso fez com que eu, o pesquisador, tivesse um acompanhamento mais presente das ações direcionadas à investigação do tema proposto. Sendo assim, seguem alguns fragmentos parciais das aulas dos egressos participantes deste estudo:

➤ AULAS DE P1

– Aula do dia 13.06.18 (6º ano fundamental), no Centro Comunitário de Esplanada, Escola Família Agrícola no município de Esplanada (BA), com foco nos pronomes adjetivos

A professora inicia a aula dizendo que vai substituir uma palavra por outra:

P1 escreve na lousa: My, our, her, his, its, their e you; P1: Interprete: substitua o nome pelo pronome! P1: Eu vou ter que trocar o nome de Paulo pelo pronome pessoal correto. P1: Relacione os nomes aos pronomes adjetivos. Lembrando, quem são os pronomes adjetivos? S: Me, our ...SS: your, her, his ...P1: Relacione o que pertence a alguém ou o que não pertence. Por exemplo, my mother! Significa o quê? S: Minha mãe. P1: Your book, significa o quê? S: Meu livro. S: Seu livro. P1: Your book, é o quê? S: Seu livro.

A partir do excerto acima, pode constatar que P1 inicia a sua aula numa ótica funcionalista para fazer com que seus aprendizes reconheçam e saibam utilizar adequadamente os pronomes. Foi possível observar também que há um diálogo comunicativo envolvendo as duas línguas, portuguesa e inglesa, o que caracteriza duas culturas de uso diferente dos pronomes. Fica evidente, então, que a docente não priorizou a abordagem gramatical estruturalista apenas, uma vez que não houve preocupação em descrever o conceito de pronome. Ou seja, ao invés disso,

P1 partiu para o seu uso, dialogando nas duas línguas. De qualquer forma, se denota nesse primeiro momento da aula uma preocupação com a estrutura gramatical.

Na sequência da mesma aula, P1 inicia um diálogo sobre a vida dos animais e seu habitat natural:

P1: Eu quero um animal da savana. A savana é um lugar muito quente? Daí a docente começa a dizer que a Savana é um local onde habitam animais na África. P1: Antônia, diga um animal selvagem desse local.

Compreendi sobre o fragmento acima que a preocupação da docente não é apenas que seus aprendizes obtenham exclusivamente conhecimentos de línguas, mas também experiências que os aproxime da língua alvo, o que favorece uma boa harmonia entre as duas línguas e as duas culturas. E, assim, prossegue a aula:

P1: Quais os animais que eu posso encontrar na Savana? SS: Zebra, cobra, macaco, e outros animais. P1: Agora vou perguntar a outra pessoa. P1: Diga um nome de um animal da região polar! S: Bear P1: Qual o pronome pessoal? Para her? Pra He? Pra you? Para Paulo? Qual o pronome pessoal? Para he? Qual vai ser o pronome adjetivo?

Constato que há um diálogo espontâneo sobre a vida dos animais para que os aprendizes identifiquem geograficamente onde ficam seus habitats correspondentes. Enfim, há um processo interdisciplinar no qual se imbricam conhecimentos geográficos, culturais e linguísticos, envolvendo a vida dos animais e seu meio ambiente. Fica evidente que a aula oscila entre um discurso sobre o habitat dos animais e o uso “correto” dos pronomes. Além dos aspectos linguísticos, estão evidentes aspectos culturais, científicos e geográficos.

P1 escreve na lousa: Fish, para os alunos adivinharem o seu habitat. Nesse momento há um diálogo interdisciplinar que envolve ciência e linguagem. P1: A savana é um local muito quente? Nesse momento P1 dá uma explicação geográfica.

Há um diálogo interdisciplinar entre a língua portuguesa, língua inglesa e com os aprendizes para que eles compreendam o uso dos pronomes adjetivos adequadamente. E, assim, a aula prossegue:

P1: Relacione os pronomes adjetivos corretos: Carol, the students,, Júlia and I, the bird....., the girlP1: Carol é plural ou singular? Qual o pronome para Carol no singular? Qual é o pronome adjetivo? Os estudantes, plural ou singular? Qual

é o pronome adjetivo para eles? Júlia e eu, quantas pessoas? Duas. The bird, qual o pronome adjetivo? The girl? She. Preenche com her.

A professora dá uma explicação sobre a relação do nome com o pronome, estimulando um diálogo no qual aparecem nomes de animais, questões biológicas e geográficas. Dessa forma, a curiosidade dos estudantes volta-se não só para o conhecimento de língua, mas de ciências e geografia, num processo heterogêneo e interdisciplinar entre essas três áreas do conhecimento, aguçando o raciocínio crítico do grupo.

Através da interdisciplinaridade, os conhecimentos se complementam de forma integrada, partindo das condições mais simples para as mais complexas, como diz Fazenda (1994, p. 38):

[...] a prática interdisciplinar oportuniza tudo isso, através de conteúdos cujos temas desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade.

Percebo que há um diálogo não apenas relacionado à língua em si, mas a outros conhecimentos, como ciência e cultura, o que confere a P1 a percepção de um ensino e aprendizagem de inglês de forma heterogênea, inter e transdisciplinar, propostas pedagógicas estabelecidas no Projeto Pedagógico e adquiridas durante a sua formação, de acordo com seus pronunciamentos apresentados neste estudo.

Ao meu ver, uma vez que a docente traz outros conhecimentos e outras culturas para a sala de aula, poderia ter expandido essas informações para um possível diálogo intercultural. Fica constatada a presença de elementos culturais no contexto da aula, mas que ainda não há um diálogo efetivo entre culturas. Percebe-se ainda que a ideia de cultura presente no currículo associa-se à ideia comunicativa, daí a cultura ser mais usada como ponto de partida para as aprendizagens de língua.

➤ AULA DE P2

– Aula do dia 09.07.18 (EJA), numa escola pública municipal no município de Candeias (BA).

O professor conversa primeiro com os alunos e diz que vai falar sobre Meals = Refeições. Assim, P2 continua a escrever na lousa uma lista de vocabulário relacionado a alimentos e refeições:

Breakfast, lunch, dinner, snack, bread, cheese, milk coffee, butter, ham, yoghurt, cereals, sausage, jam, orange juice, beans, eggs, etc.

Os estudantes copiam a lista e, em seguida, o professor cria um diálogo com esse vocabulário, estimulando os alunos a reconhecerem o seu significado em português. A aula prossegue:

S. O que é que é bread? P2: Pão. P2: Cheese? Algo que a gente coloca no pão. Estratégia usada para que o estudante consiga dizer o significado de cheese em português. Em seguida P2: Separe do vocabulário de comida (food), os alimentos que você come durante cada uma das refeições. No final, há um diálogo que mostra que alguns alunos já conheciam alguns termos, outros não, bem como a frequência que cada aluno tem de comer determinados alimentos.

Nesse momento, há um espaço aberto para troca de ideias entre os próprios aprendizes sobre o que cada um come no café da manhã, almoço e no jantar. A partir desse ensejo, fica evidente que o próprio grupo de estudantes em si já demonstra uma cultura diferenciada com relação a “tomar café”. Logo, surge o pressuposto de que não há uma cultura única e igual para todos. E isso já instiga nos estudantes a ideia de que eles são pessoas de culturas e contextos de vida diferentes.

[No final da aula, P2 sugeriu um “homework”]: Procurem outros alimentos que vocês comem e que não estão nessa lista da aula.

Depreende-se desta aula que há um diálogo entre culturas ou subculturas na medida em que cada estudante diz que alimento utiliza ao tomar café em suas casas, uma vez que apresentam seus modos diferentes com relação ao café matutino. Essas diferenças foram trazidas de certas maneiras como, por exemplo, não ser de costume dos alunos comerem frutas no café da manhã e nem sempre comer pão com queijo.

Há uma discussão do que seja um *breakfast* nos Estados Unidos e um café da manhã no Brasil, que varia bastante a depender da região brasileira e das condições econômicas das famílias. P2 informou, com bastante clareza, que há cafés da manhã no Brasil acompanhados de frutas e outros não. E isso depende da região brasileira.

Observo que quando o professor pede que os alunos separem os alimentos que eles comem nas refeições, está dando o direito e a oportunidade para que eles falem um pouco da sua cultura alimentar cotidiana e, nesse interim, os estudantes vão se familiarizando e conhecendo a cultura alimentar de seus colegas. Como reforço de aprendizagem do vocabulário, já no final da aula, depois do diálogo sobre alimentos mais usados nos diferentes cafés, o docente propõe uma outra tarefa.

P2: Eu vou falar aleatoriamente as palavras e vocês vão adivinhar. P2: Rice?
 SS: cereais. P2 repete, rice. S: Biscoito. P2: Ainda não. S: Arroz. P2: Certo. P2:
 Toast? S: Torrada. P2: Ham. S: Presunto

E nesse ritmo continuou a aula, com o professor usando outros vocabulários relacionados a alimentos e refeições, como incentivo ao diálogo que apresenta tanto nomes de alimentos já conhecidos e presentes nas refeições brasileiras, como aqueles que são raramente conhecidos e até mesmo desconhecidos pelos estudantes.

Fica constatado que, apesar da preocupação de ter apresentado uma lista de vocabulário para ser pronunciada e traduzida para o português, houve uma aprendizagem cultural e, de maneira espontânea, momentos de interações interculturais. Pude constatar que há um espaço aberto no qual os aprendizes denotam um interesse de conhecer a cultura alimentar do outro, gerando informações diferenciadas. É importante observar que primeiro o docente partiu de um plano formal, para depois criar a contextualização.

➤ AULA DE P3

– Aula do dia 15.08.18 (2º ano), no Instituto Federal da Bahia – IFBA no município de Santo Antônio de Jesus (BA).

A professora inicia a aula cumprimentando seus alunos em inglês. Em seguida, entra na página do *billybobtexas.com* e exhibe uma série de mensagens em cartaz sobre a cultura do Texas (E.U.A.).

Na página da internet, estão escritas várias informações, entre elas: BILLY BOB'S TEXAS, THE WORLD'S LARGEST HONK TONK.

P3: O que vocês entenderam dessas mensagens? Vocês já as viram em uma outra oportunidade? – A professora então insinua um diálogo de discussão sobre esses termos e cria um diálogo cultural, comparando com possíveis locais existentes no Brasil e na Bahia.

Fica evidente a intenção da docente de trazer outros conhecimentos a partir do que ela acaba de apresentar e não trazer, logo de início, conhecimentos linguísticos formais. Constatatei um interesse em discutir aspectos culturais. E isso revela o desejo de oportunizar a troca de ideias e possíveis experiências culturalmente vividas pelos seus aprendizes. Creio que a interculturalidade na sala de aula começa a partir da postura que o(a) professor(a) assume diante do ensino de língua e o que ele/ela acha que vem a ser língua.

Logo, trazer essas legendas presentes na página da internet para a sala de aula significa estabelecer um espaço aberto para os estudos e conhecimentos de outras culturas, por chamar atenção para o que esse ambiente no Texas tem em comum e incomum com outras culturas, bem como a certeza de que o mundo é, acima de tudo, pluricultural.

Na sequência, P3 exhibe partes de um vídeo sobre pontos turísticos do Texas. Após o vídeo, a docente solicita cinco minutos para a discussão sobre os pontos vistos nas imagens do vídeo. Durante a discussão, os estudantes tiveram a oportunidade de comparar aspectos culturais do Texas com aspectos da cultura em seus contextos de vida na Bahia. Os estudantes discutem o conteúdo do vídeo.

P3: Would you like to visit this place? (referindo-se aos pontos turísticos do vídeo). There are some museums, do you remember?

Após a discussão do vídeo sobre o Texas, a docente distribui a letra da música “Killing me softly”, a qual os estudantes acompanham assistindo a um vídeo que contém esta música.

O vídeo da música “Killing me softly” mostra a cultura negra americana, o que motivou uma discussão sobre a cultura negra nos Estados Unidos e no Brasil. Como a letra de “Killing me softly” traz alguns verbos regulares e irregulares no passado simples, P3 distribui um exercício para que seus discentes completem com o passado simples dos verbos inscritos na música.

P3: I'd like you to answer in pairs. Regular verbs and some irregular verbs.

Observei então que há, durante a aula, um momento para uma abordagem gramatical. Pressupõe-se que o aspecto gramatical é algo que já existe no imaginário de grande parte dos professores de inglês e, por isso, a abordagem linguística formal sempre está presente como se fosse o elemento que nunca pudesse faltar em uma aula de língua.

A professora pede para que os alunos leiam a primeira sentença com as respostas dos verbos solicitados, como descrito abaixo:

P3: Number 3? S: Was. P3: Verb to be in the past. P3: Number 5? S: felt, wrote e seguem as respostas: prayed, sang, looked. P3: You have to complete your bingo part. P3 conclui essa parte gramatical, explicando a regra da pronúncia do “ed” no final dos verbos regulares.

Confirmei que a aula de P3 oscila entre uma postura formal, centrada no conhecimento das estruturas gramaticais, e uma postura pragmática voltada para as questões culturais e interculturais. Essas evidências demonstram que ainda falta uma tomada de consciência mais

consistente ao alcance de uma pedagogia intercultural, através da qual o(a) docente possa reconhecer a língua como um instrumento de negociação e construção do indivíduo na sociedade (CORBERT, 2003), sem necessariamente o(a) professor (a) ter que apelar para a formalidade da língua como garantia de uma aula ideal.

➤ AULA DE P4

– Aula do dia 09.08.18 (2ºano D – Ensino Médio), no Colégio Estadual Coronel Cândido Silveira Santos, em Aracatu, povoado do município de Brumado (BA).

A professora fala sobre a importância da leitura em inglês e que, para isso, é necessário fazer uso de algumas técnicas, como, por exemplo, o conhecimento prévio do que se pretende ler. P4 prossegue falando da importância da presença dos cognatos e falsos cognatos na leitura de um texto em inglês.

P4: Quem já se deparou com a seguinte situação? “A professora de filosofia passou um capítulo para ler, só que não entendi nada que li”.

P4: Isso acontece porque a gente não se prepara para aquela leitura que a gente vai ler. Se alguém não consegue ler um texto em português, como é que vai entender um texto em inglês? Vocês devem ter plano.

Em seguida, a professora distribui uma receita de torta de creme de banana na sala de aula.

P4: Como vocês sabem que isso é uma receita? S: Pelos ingredientes. P4: Quem lembra o que é “prediction”? – É a estratégia de leitura que a gente utiliza para tentar entender o texto! Isso que vocês fizeram é uma forma de “prediction”! – Uma previsão! P4: Como a gente faz uma previsão? – Check the type of the text. – Check the pictures, numbers, titles. P4: Agora vocês vão circular todas as palavras que parecem com o nosso idioma. – “Cognates”. P4: Quem lembra do que é cognato? S: Palavras parecidas. P4: Quando você lê a palavra parecida, tem o mesmo significado da palavra em português?

Então P4 apresenta algumas palavras cognatas:

Banana, directions, remove. – Chama a atenção para a palavra “time”. – Essa palavra está escrita em português ou em inglês? S: Time. P4: Em inglês ela significa “tempo”. Se eu quiser dizer “time” (português), em inglês, eu escrevo “team”. Daí a professora explica o que é um falso cognato. P4: Qual a diferença deles? Do cognato e do falso cognato? – Vamos fazer uma lista de cognatos que vocês encontraram?

A professora solicita que os alunos reconheçam os cognatos no texto. Há um diálogo muito importante entre os dois idiomas.

P4: Além dessas palavras, tem alguma outra palavra que não seja cognata, uma que você saiba o significado?

Há um diálogo para saber se o aluno já viu essas palavras em um outro lugar, além da receita. A professora lê frase por frase da receita e pergunta a um dos alunos se tem alguma palavra conhecida.

S: “Sliced” é “fatiada”? P4: Como você sabe? – A professora explica que o aluno conseguiu o significado através do conhecimento prévio que ele já tinha. Daí, a professora continua lendo o texto em inglês. P4: Onde você já viu essa palavra?

Em seguida, a professora fala sobre as estratégias de leitura “skimming” e “scanning”.

P4: Check the type of the text, check the pictures, numbers, titles. P4: Tem várias coisas aí que vocês conhecem, né? – Daí a professora pede que os alunos circulem no texto todas as palavras que se parecem com o nosso idioma. P4: Quem lembra do que é cognato? S: Palavras parecidas. P4: Quando você lê a palavra parecida tem o mesmo significado da palavra em Português? P4: a palavra que você está vendo aí – Bannana. A pronúncia é diferente, mas a escrita é parecida. A docente continua, “Directions” – Direções/Orientações, Remove – Retirar/Remover. A partir dessas palavras, a docente explica o que é um falso cognato. P4: Primeiro, você começa a fazer a previsão, olhando, observando a forma do texto.

P4 vai além, sugerindo o conhecimento de palavras cognatas e falsos cognatos para o melhor reconhecimento de um texto escrito em inglês. Desse modo, a docente defende estratégias de leitura mais voltadas para a decodificação dos significados das palavras para facilitar o entendimento do texto.

Sabe-se que esses elementos apontados por P4 são de grande relevância na leitura e compreensão de um texto em inglês, por outro lado, o leitor também precisa construir um senso crítico diante da sua leitura. Consta-se uma concentração de conhecimentos linguísticos como solução de se fazer uma boa leitura. Na sequência, fragmentos de áudio da aula de P4.

- **ÁUDIO 08**

– Aula do dia 04.08.18 (2º ano A)

P4: Quando a gente lê um livro, texto, até uma postagem no facebbok, sempre tem uma frase que mexe com a gente. Sempre tem algo que mexe com a gente de alguma forma, chama a nossa atenção. É o que eu quero que vocês façam? Retire do livro, o que mais chama atenção de vocês. Se você não tem celular, pode escrever a frase numa folha de papel e me entregar.

Nesse fragmento de aula, a docente chama a atenção de que a leitura cria laços de identidade, pois o leitor pode ser atraído por algum traço expresso na leitura. Isso pressupõe um diálogo entre o leitor e o autor do texto. Essa visão de P4 difere da visão explicitada na aula anterior por não se preocupar exclusivamente com a decodificação do vocabulário como recurso básico para o entendimento da leitura. Nesta aula, P4 demonstra que, além do aspecto linguístico, há também um horizonte de identidade e de interesse para aquilo que se lê. Que a leitura também é um ponto de encontro entre o texto e o leitor, através da qual o leitor aprende e apreende questões que muitas vezes estão além do texto escrito.

P4 prossegue a aula questionando o que significa um autor e um narrador. Com isso, P4 encerra a sua sondagem de reconhecimento de alguns elementos relevantes para uma compreensão de leitura.

P4: Aqueles textos ali estão em inglês. Então o que vocês devem fazer? Por exemplo, o que é um autor? Quem sabe o que é um autor? S: Quem foi que escreveu um livro. P4: Isso. P4: E o que é um narrador? S: Quem conta uma história. P4: Pode ser que ele participe da história ou não. P4: Então são esses termos que vocês vão explicar com as palavras de vocês.

No seguinte excerto, a docente se preocupa com a aprendizagem de vocabulário, envolvendo a sua pronúncia. Para isso, P4 fez uma tabela com uma simulação de horário das disciplinas do colégio.

P4: o que eu vou escrever aqui, vocês acham facilmente na internet, ... Ajuda a pronunciar as coisas que a gente vai aprender ...P4: A docente pronuncia "school subject" – as matérias, as disciplinas escolares. P4: So, what time are the school subject? Portuguese, Mathematics, or Math., Biology, Chemistry, Physics, History, Geography, Philosophy, Sociology, Physical Education, English, S: Redação? P4: Writing. P4: Só um minutinho! What's the first class on Monday? Portuguese? S: Monday é dia de segunda feira? S: Ah! Não entendi! P4: What's the first class on Monday? Portuguese? S: Sure! SS: Portuguese. P4: What's the first class on Wednesday? S: Matemática. P4: Math. ...

Evidencio nas duas aulas de P4 um zelo pela formalidade da língua como suporte de compreensão para as comunicações falada e escrita. Constata-se uma concepção de ensino

através de uma abordagem comunicativa, com prioridade para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: listening, speaking, reading e writing (ouvir, falar, ler e escrever).

➤ **AULAS DE P5**

– Aula do dia 02.08.18 (turma do EJA).

O professor inicia a aula, apresentando a seguinte receita de bolinhos de chocolate, em inglês:

MILK POWDER SWEET RECIPE

Ingredients: 4 tablespoons of milk powder, 3 tablespoons of chocolate powder, 2 tablespoon of chocolate milk, Grated coconu.

Instructions: 1. Put the milk poder and the chocolate powder in a bowl. 2. Mix them with a spoon. 3. Add the condensed milk. 4. Mix them with a spoon or with your hands. 5. Make it into any shape as you desire. 6. Roll in grated coconut.

O fato de o professor já no início da aula apresentar um gênero textual escrito em inglês relacionado à alimentação abre condições de diálogos entre os seus aprendizes. A culinária foi usada como instrumento facilitador, tanto para aquisição e aprendizagem do inglês, quanto para desencadear um diálogo entre culturas. Trata-se de uma atividade prática, de maneira que o professor traz os ingredientes para a sala de aula, divide os alunos em grupos e solicita que estes compreendam passo a passo de como vão preparar o Milk Powder Sweet.

Na sequência, o docente distribui as cópias da receita em dois grupos, e começa a perguntar:

P5: Essa aqui é uma receita de quê? - Lembra aqueles bolinhos de chocolate?
 – Uma receita é dividida em quantas partes? – Ingredientes e instruções, diz P5. P5: A gente estudou sobre alguns ingredientes. E sobre os passos de uma receita, tudo isso em inglês. – Vocês lembram de alguns alimentos.

Constata-se nesse excerto que a culinária foi transformada em uma linguagem que traz à memória dos participantes alguma coisa semelhante que se faz com a culinária brasileira.

Os alunos são adolescentes, fazem barulho e confusão na hora de organizar os grupos.

P5: Observem aí os ingredientes. São quantos ingredientes? S1.: Leite condensado S2: Leite em pó. P5: Vocês já descobriram os ingredientes. – Os alunos associavam os ingredientes da receita aos ingredientes que eles já conheciam.

Então, o professor apresenta todos os ingredientes, os quais levou para a sala de aula.

S3: Professor, por que o sr. não colocou uma menina? (pergunta feita no momento de o grupo colocar a receita em prática).

A pergunta do estudante, por que o professor não colocou uma menina para fazer os bolinhos é bastante emblemática e revela um pouco da cultura machista brasileira de que fazer os bolinhos se trata de uma tarefa exclusivamente feminina.

Chama a atenção também o fato de que o professor não reagiu à pergunta, momento ímpar para desencadear uma discussão sobre o preconceito contra a mulher aqui no Brasil. A pergunta passou despercebida, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

A abordagem intercultural em sala de aula deve tomar espaço a partir de ações e interações construídas no momento da interação. Nesse momento, se faz necessário que o(a) docente esteja preparado(a) para atender a essa demanda e combater o preconceito social que paira na sociedade de que “lugar de mulher é na cozinha”.

Esse silêncio representa uma lacuna que deve ser bastante discutida nos cursos de formação de professores de língua estrangeira, principalmente quando se tem como objetivo uma formação intercultural.

P5: Veja o primeiro passo. Faltou só um que é o último. Quais são os passos?

Enquanto isso, um grupo tenta entender em português o que diz a receita escrita em inglês.

P5: Oi, o segundo passo: Mix them with a spoon. P5: Lembra “mix”? misturar.
P5: Número 3 agora? Add. S: bote. SS: Risadas! – A sala inteira ri com a palavra “bote”.- Finalmente o “bote” é aceito como tradução de “add”.

Fica evidente, nesse fragmento, a abertura de um espaço de negociação para a tradução do termo que melhor funciona na cultura brasileira. No final, o professor traduz literalmente o “add”, dizendo que significa “adicionar”, mas o “bote” também foi aceito e prevaleceu com o mesmo sentido.

P5: olha o 4º passo: Mix them with a spoon or with your hands. P5: O próximo passo

Além dos ingredientes, foram utilizados um prato em cada grupo, bem como uma colher de mesa. Em alguns momentos, os alunos utilizavam as suas próprias mãos para misturar os

ingredientes. Trata-se de um gesto cultural bastante usado por pessoas mais simples do Nordeste brasileiro.

No final, algumas alunas transformaram a massa misturada em bolos de chocolate. Chamou-me a atenção o fato de que a iniciativa de formar o bolinho partiu apenas das meninas e não dos meninos. Daí, o professor tirou uma foto do “milk powder sweet”.

Assim, fica bastante claro que esta atividade proporcionou aos estudantes uma experiência intercultural com o reconhecimento da cultura do “outro”, como aponta Candau (2008). Do ponto de vista da linguagem, os alunos utilizaram o vocabulário simultaneamente à ação, ou seja, valeram-se de um discurso “performático”, conforme Austin (1990). Todos os nomes e verbos foram aprendidos simultaneamente à execução da receita.

Trata-se de um evento linguístico e cultural exercido por estudantes brasileiros, nordestinos, baianos, da zona rural. Vejo esse trabalho como uma grande contribuição para as propostas culturais e interculturais no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Em uma outra aula (Gravação 02), P5 começa falando sobre Copa do Mundo!

P5: Aí pessoal, vamos falar da copa, dos países, né? Falar sobre jogadores e a questão da nacionalidade! Certo? Quem é o maior jogador do mundo? S: Gilda. S: Cristiano Ronaldo! P5: Cristiano Ronaldo! Certo! Qual a nacionalidade de Cristiano Ronaldo? S: Brasileiro. P5: Cristiano Ronaldo é brasileiro? S: Argentino! P5: Ele é espanhol? S: Não. P5: Qual a nacionalidade de Cristiano Ronaldo? Qual é a seleção que ele joga? S: Espanha. S: Real Madrid. P5: Ele joga no Real Madrid na Espanha.

Ao trazer o tema “Copa do Mundo” para a sala de aula, P5 evidencia a sua concepção de língua como cultura e prática social. A grande marca de uma copa do mundo é a sua diversidade. Questionar nacionalidades dos jogadores significa, nesse contexto, afirmar os princípios da diversidade existentes no mundo que implicam, entre outras coisas, questões étnico-raciais relacionadas às multiculturas, e isso também vale como pressuposto para um diálogo entre culturas.

P5: Qual é a nacionalidade dele? S: Brasil. P5: Seleção de Portugal. P5: Então, aí como a gente fala sobre a nacionalidade de alguém. Né isso? Em que esporte ele joga? Qual é a seleção? Seleção de Portugal. S: Espanha

No excerto acima, o docente apresenta a característica multiétnica dos times europeus, ou seja, sempre há jogadores de várias nações jogando em times europeus. Apesar de, durante a aula, não ter havido um diálogo intercultural, fizeram-se presentes elementos socioculturais

suficientes para esse objetivo. Esse fato significa que o docente já tem a noção do que seria um fazer intercultural em sala de aula, só que ainda está em processo de aquisição dessa ideia.

P5: Qual a nacionalidade dele? S: Brasil. P5: Seleção? S: América do Norte!
 P5: Cristiano Ronaldo é de? S: Portugal. P5: Você vai dizer, Cristiano Ronaldo is Portuguese! Certo? P5: E a gente viu também, não só quando a gente fala da nacionalidade de uma pessoa, a nacionalidade da gente, mas também de algumas pessoas, certo? P5: Eu estou assistindo ao jogo da copa do mundo. Quem sabe que dia é o jogo do Brasil? S: Dia 14. P5: Contra quem? S: Espanha. S: Portugal. P5: É a Suíça? P5: É. S: Quem falou foi meu pai! S: É isso mesmo! É a Suíça. P5: Então para a gente falar sobre a nacionalidade de alguém, a gente vai utilizar o verbo to be. A gente já aprendeu na frase onde identificar o verbo. Vamos lá? P5: Na frase Cristiano Ronaldo is Portuguese, onde está o verbo to be? P5: Is. P5: I am Brazilian.

Fica evidente que P5, apesar de já trazer para a sua prática de ensino temas relacionados à diversidade cultural, ainda lhe ressoa uma preocupação em destacar uma estrutura gramatical como marca representativa do discurso que está sendo feito. Constatei essa questão quando P5 chama atenção para o emprego do verbo “to be” “corretamente”.

Comparando as práticas pedagógicas dos egressos com as análises das ementas curriculares e o que eles dizem da sua formação, há uma lógica entre o que eles aprenderam em sua formação e o que eles fazem em sala de aula, ou seja, os docentes revelaram em suas falas que a discussão sobre questões interculturais na sala de aula foi muito superficial e que as experiências, após a sua formação, é que vieram instigar melhor a busca desse conhecimento.

Nesse contexto, nota-se que a ideia de interculturalidade vai ganhando mais sentido de acordo com os acontecimentos no decorrer da vida pedagógica dos egressos. A ideia de acontecimento vem de Deleuze (2015), em *Lógica do Sentido*. Segundo o autor, esse pensamento aparece primeiro com a teoria estoica dos incorporais, bem como a leitura e o reconhecimento de Leibniz, por Deleuze, como o grande teórico do acontecimento, a fim de esclarecer os dilemas do presente.

Para Deleuze (2015), a interação entre os corpos no espaço e no tempo causa os incorporais. Para esse autor, o incorpóreo é a expressão de um corpo se modificando. E o exprimível fala desses acontecimentos que se desenrolam no tempo, de objetos que estão no espaço e que habitam um vazio infinito. Ou seja, o exprimível tem uma única intenção: exprimir o *acontecimento*. É o não corpóreo que exprime o acontecimento, por isso o acontecimento está ligado aos incorporais. Ainda na perspectiva de Deleuze (2015, p. 152):

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece.

Ao que acrescenta Andrade (2018, p.7):

Nesse sentido, ao que parece, o objetivo central do exemplo citado por Deleuze é demarcar o acontecimento como um efeito de superfície, um incorporal, uma “quase-causa”, alguma coisa (aliquid) que acontece e que, por sua vez, não se reduz nem às coisas nem às proposições, mas só pode ser apreendido no instante mesmo em que acontece. Isso equivale a dizer que o acontecimento é incorporal.

Para o filósofo, “ele [o acontecimento] é o que deve ser representado no que acontece” (DELEUZE, 2015, p. 152).

Na condição de aspecto temporal, o acontecimento é marcado pelas circunstâncias dos fatos, de forma natural e acidental. Por essa via, o acontecimento nunca está pronto, pois tudo que acontece se torna acontecimental, ou seja, nada é. Com base nesse raciocínio, não se podem construir definições identitárias, ou seja, o acontecimento não se confunde com designação ou significado. Sendo assim, só pode ser dito o que se aprende do seu acontecer no instante em que acontece, daí ser um atributo verbal, ou seja, o acontecimento não pode ser reduzido a nenhuma definição ou predicado. Nesse sentido, não se pode compreender um currículo como intercultural apenas a partir de sua organização estrutural, composta de seus componentes de aprendizagens afins, já que a sua polissemia se expande e se incorpora em situações diversas e relativas às circunstâncias.

Dessa maneira, o Currículo de Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, apesar de não se estruturar na sua organização ampla corporalmente intercultural ou nomear-se como tal, a partir de sua representabilidade, sempre está se fazendo acontecer interculturalmente diante das circunstâncias acontecimentais no decorrer de seu exercício, conforme relatos de seus egressos aqui presentes, como também alguns fragmentos de aulas.

Nesse sentido, “[...] o acontecimento se efetua na profundidade das coisas” (DELEUZE, 2015, p. 153), como aquilo que se faz transformar a partir das experiências e circunstâncias vividas pelos contextos educacionais. Sendo assim, o acontecimento possibilita a multiplicidade para compreender o seu processo dinâmico e irreduzível de gerar conhecimentos novos, através de outros acontecimentos.

Desse modo, o currículo em estudo, apesar de não incorporar de forma nítida, em algumas de suas ementas, a exemplo dos componentes de Língua Inglesa, desde o nível básico ao mais

avançado, elementos claramente vinculados a uma perspectiva intercultural, se aproxima dessa perspectiva, mediante as circunstâncias provindas de uma prática pedagógica transdisciplinar, através da qual o currículo torna-se acontecimental diante do inesperado, do imprevisível.

Observa-se, então, que o currículo se dimensiona para vários ângulos do conhecimento, inclusive filtrando-os intercriticamente, preparando os seus interlocutores, não só para a proficiência em língua inglesa, mas também para a diversidade cultural.

Logo, um currículo que se processa diante das suas circunstancialidades não se define por um conceito único, mas se caracteriza pelas suas singularidades que lhe são peculiares no seu contexto acontecimental. Essa ideia vai ao encontro da questão das incertezas e das desordens, elementos muito presentes na vida contemporânea e que não são demarcados pelo tempo cronológico e muito menos por uma estrutura administrada, pois o acontecimento para Deleuze nunca está pronto, nem se limita a um só ser, mas **se envolve** em [...] “outro(s) acontecimento(s) que formam linhas, devires, colisão de forças” (MIRANDA, 2019, p. 5), ou seja, o sujeito se constitui no(s) e por acontecimento(s).

Nesse sentido, posso dizer que o próprio redimensionamento curricular em questão se deu por motivações circunstanciais, acontecimentais. Desse modo, as singularidades são dinâmicas, pois elas se constroem e desconstroem, mobilizam-se e se situam de forma apropriada relativamente, de acordo com o desenrolar dos acontecimentos.

Esse processo é sempre possível na medida em que se deixa de valorizar e cultivar os cenários formalistas das práticas educacionais, muitas vezes alimentadas pela ideia de estabilidade, que, diante das questões cotidianas, significa o fracasso total, em busca de uma formação mais focada nos contextos de vida de seus interlocutores, como nos leva a refletir Macedo (2016 a, p. 52):

Assim, urge que o campo pedagógico acolha o acontecimental da formação e seus saberes, ou seja, a diferença que emana daí, do contrário, repetirá as imposições epistemicidas que vêm cultivando e atualizando, até porque ninguém aprende igual, ninguém aprende tudo e, de alguma perspectiva, nem toda aprendizagem é boa. São experiências perspectivais.

Nesse aspecto, compreender a formação como acontecimento significa partir do princípio de que toda experiência e saberes se constituem na perspectiva do “tempoespaço”, atentando-se para suas especificidades e seus múltiplos sentidos. A estrutura curricular formada por quatro eixos temáticos e oito temas norteadores, numa esfera dialógica, contribui para um processo contínuo entre causa e efeito, possibilitando reflexões e mudanças constantes na formação de

seus participantes. E isso constitui acontecimentos na visão de Deleuze (2015), porque estes se relacionam aos problemas de forma circunstancial. Assim diz o autor:

Todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de que? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente. Estes efeitos não são corpos, mas, propriamente falando, “incorporais”. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos. (DELEUZE, 2015, p. 5).

Diante dessa filosofia, os sentidos são criados a partir das relações dos corpos. Logo, o sentido de interculturalidade neste currículo em estudo, ainda que não se apresente de forma definida e transparente quanto à sua organização, apresenta indícios, a partir dos movimentos e entrelaçamentos dos corpos em ação, que são os componentes curriculares, em seu processo inter e transdisciplinar. Nesse aspecto, os componentes, eixos temáticos e norteadores contrapõem-se à organização hierárquica, linear, eliminando a ideia posta por Aristóteles e Platão, relacionada ao “ser e a sua definição enquanto identidade absoluta e transcendente” (MIRANDA, 2019, p. 3), propiciando o processo dedutivo das verdades já prontas.

Diante da filosofia do acontecimento nada se prescreve, ou seja, “nada está dado previamente como se fosse um destino cego e imutável, pelo contrário, todas as possibilidades estão dadas e o processo de efetuação, como num lance de dados, abre continuamente novas possibilidades de configurações” (ANDRADE, 2018, p. 9). Dessa forma:

As vinculações com a formação se realizam a partir da perspectiva de que a formação é uma experiência aprendente culturalmente irreduzível, portanto, inexplicável por padrões e apriorismos, dessa forma, só alcançável por um (in)tenso trabalho compreensivo e relacional. (MACEDO, 2016, p. 36). (Grifos meus).

Em suma, o currículo, por conta disso, deixa de ser visto como um conjunto de normas e disciplinas a serem cumpridas em um determinado percurso e passa a ser visto como um espaço aberto gerador de conhecimentos e práticas sociais.

6 CONCLUSÕES

Após todo esse percurso exploratório e discursivo, chego ao momento das Conclusões que, tenho certeza, são apenas o começo de um novo processo. Como foi possível explanar, esta tese apresenta um estudo de uma mudança curricular acontecida no Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas na UNEB em 2004 e com seu redimensionamento com ajustes em 2007, período delimitado para esta investigação. O seu objetivo geral, como vimos, foi compreender as implicações da mudança curricular no processo de formação de professores de Língua Inglesa no contexto da UNEB, a partir de uma perspectiva intercultural.

Para alcançar esse objetivo, foi feita uma análise documental do Projeto Pedagógico do Currículo anterior, envolvendo as disciplinas de língua e literatura inglesa e de formação pedagógica, juntamente com suas ementas (UNEB, 1994). Também foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas (redimensionado em 2007), seus componentes curriculares e suas respectivas ementas (UNEB, 2007 b). Como metodologia deste estudo, optei pela pesquisa qualitativa etnográfica de cunho interpretativista (ERICKSON, 1986), complementando esse processo metodológico com análise documental.

Como instrumentos, foram utilizados os dois projetos pedagógicos dos dois currículos, o anterior e o redimensionado em 2007, bem como as disciplinas e suas respectivas ementas do currículo anterior e os componentes curriculares e suas respectivas ementas do currículo redimensionado em 2007. Já para os dados etnográficos não documentais foram utilizados um questionário estruturado, uma entrevista semiestruturada e narrativas dos participantes da pesquisa.

Como orientações teóricas para este estudo, foram eleitos conceitos de cultura e interculturalidade a partir da visão de Claire Kramsch (1993, 2004), Liddicoat (2004), Walsh (2005, 2007, 2009, 2012), Mendes (2007), Siqueira (2008, 2012), Liddicoat e Scarino (2013), além da teia da relação intercultural e formação de professores, segundo Fleuri (2002), Candau (2008, 2012, 2016, 2018), entre outros. Para conceitos e estudos de currículo, foram tomados como base teórica Ardoino (1992, 1995, 1998, 2012), Morin (1996, 1999), Sacristán (2000), Pinar (2007) e Macedo (2012, 2013, 2016, 2018).

Para dar seguimento ao percurso do estudo, decidi orientar-me pela seguinte questão-problema: *De que forma a mudança curricular do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB implicou a formação dos docentes de língua inglesa, levando-se em consideração aspectos relacionados à interculturalidade?*

Para tanto, cinco perguntas de pesquisa foram elaboradas para orientar a pergunta central do estudo: 1. Quais são os principais pressupostos teóricos do currículo do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, redimensionado em 2007?; 2. Como os futuros professores de língua inglesa compreendem os conceitos de língua, cultura, currículo, diversidade cultural e interculturalidade a partir da mudança curricular? 3. De que forma o currículo redimensionado em 2007 contempla uma perspectiva intercultural ante a formação de professores de Língua Inglesa?; 4. Que efeitos o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas propiciou na vida profissional de seus egressos? 5. Em que medida o fazer pedagógico dos egressos reflete os conhecimentos adquiridos na sua formação?

Como se tratou de uma pesquisa qualitativa etnográfica interpretativista com análise de alguns documentos, as cinco perguntas de pesquisa foram construídas no intuito de contemplar tanto a parte documental como etnográfica. Desse modo, as perguntas ficaram assim divididas: As perguntas 1 e 3 contemplaram a estrutura do currículo redimensionado, de modo que a pergunta 1 refere-se aos pressupostos teóricos que fundamentam a estrutura curricular, enquanto a pergunta 3 refere-se à perspectiva intercultural proposta na formação. Já as perguntas 2, 4 e 5 contemplam a formação dos egressos, de maneira que a pergunta 2 refere-se à compreensão que os egressos têm sobre língua, cultura, currículo e interculturalidade. A pergunta 4 refere-se aos efeitos que o currículo redimensionado causou na vida profissional dos docentes, e a pergunta 5 refere-se ao fazer pedagógico dos egressos em suas salas de aula após a sua formação.

Dando seguimento aos estudos da proposta curricular em questão, busquei, através da triangulação de dados gerados do Projeto Pedagógico do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas, da UNEB, redimensionado em 2007, e da Matriz curricular, seus componentes de ensino e suas respectivas ementas, responder às perguntas de pesquisa, sendo a de nº 1. *Quais são os principais pressupostos teóricos do currículo do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, redimensionado em 2007?*

Respondendo a essa primeira pergunta, os pressupostos teóricos do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas são fundamentados e representados no Parecer CNE/CES nº 492/2001; Parecer CNE/CES nº 1.363/2001; Parecer CNE/CP nº 009/2001; Parecer CNE/28/2001; Resolução CNE/CP nº 01 de 18.02.2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 02 de 19.02.2002 que institui a duração e a carga horária dos curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da

Educação Básica em nível superior; Resolução CNE/CP nº 18 de 13.03.2002 de 13.03.2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Parecer CNE/CES 492 (BRASIL, 2001, p. 50) sugere que a universidade “deve ser espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos”. Por esse viés, o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas inclui-se nas ciências humanas e se coloca em favor do pragmatismo da sociedade moderna e a par do cultivo dos valores e direitos humanos. A partir desses princípios, o currículo promove uma construção cultural de forma articulada com as questões sociais, nas quais os indivíduos são os atores centrais na transformação do mundo, numa dinâmica funcional. As Diretrizes Curriculares que norteiam esta proposta curricular em estudo são:

[...] a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (BRASIL, 2001, p.50).

E é nesse contexto que o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas, circunstancializado por seus acontecimentos, alcança diálogos que incluem conhecimentos de língua, cultura e interculturalidade, o que confere uma proposta de formação de professores de língua inglesa que pretende, na sua amplitude, dialogar com a diversidade cultural a partir da pluralidade do conhecimento sugerida em suas Diretrizes oficiais.

Quanto a sua funcionalidade, esse currículo segue a linha de pensamento inter e transdisciplinar para dar suporte aos movimentos de conhecimentos e saberes entrelaçados na sua organização curricular de formação.

Sendo assim, o estudo constatou que a elaboração do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas está fundamentada, entre outras fontes, nos pilares da teoria crítica e pós-crítica com o objetivo de promover as conexões entre conhecimentos de língua, cultura e diversidade cultural numa perspectiva intercultural, promovendo um espaço aberto às discussões sobre “[...] os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2017, p. 88), questionando constantemente essas diferenças, a partir do que se sugere nos oito temas norteadores e nos quatro eixos temáticos transversais que orientam os componentes curriculares.

Dessa forma, os pressupostos da Teoria Crítica se evidenciam no combate às desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico, neutralidade e busca de uma racionalidade emancipatória contrapondo-se à racionalidade técnica. Os pressupostos da Teoria

Pós-Crítica promoveram, por sua vez, um espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2002, p. 89).

Vinculado às teorias Pós-Críticas, o Currículo propicia estudos centralizados nas relações de poder no âmbito escolar, nas diferentes culturas raciais, gênero e etnias, tentando compreender os etigmas étnicos e culturais, bem como os elementos que caracterizam as pessoas em suas diferenças. Esses pressupostos se materializam no currículo, através de debates de estudos, oferecidos em seus componentes curriculares, com especificidade, os componentes de literatura.

Dessa forma, este currículo pesquisado tem como papel fundamental formar professores de língua inglesa numa perspectiva de ir além dos conhecimentos linguísticos, incluindo em sua formação discussões relacionadas às questões socioculturais e interculturais, dando autonomia ao cidadão e à cidadã coparticipante da construção do contexto socioeducacional.

Esses pressupostos são evidenciados tanto no Projeto Pedagógico do currículo redimensionado, através do qual o currículo é orientado, como também em alguns componentes curriculares e suas respectivas ementas, como em: 1. Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa 2. Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna, 3. Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora e 4. Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa.

Prosseguindo a análise, com relação à segunda pergunta de pesquisa – *Como os futuros professores de língua inglesa compreendem os conceitos de língua, cultura, currículo, diversidade cultural e interculturalidade a partir da mudança curricular?*–, foi possível afirmar, tanto nas falas quanto nas amostras de aulas dos docentes, que língua e cultura se harmonizam mutuamente num processo comunicativo humano, seja na vida social ou na questão específica de ensino e aprendizagem de línguas. A modalidade inter e transdisciplinar contribuiu para a formação dessa ideia. Nessa perspectiva, os egressos também concebem a língua como cultura, uma vez que esta é representada pela linguagem. Assim, os docentes veem a língua como discurso.

Os docentes compreendem que cultura é todo conjunto de informações, conhecimentos, usos e costumes de povos de diferentes espaços sociais. Para esses professores, a própria língua é um exemplo de cultura e, a partir daí, tentam dar visibilidade aos diferentes vocábulos que identificam alimentação, costumes, festas, esporte, etc. As diferenças culturais são discutidas em práticas comunicativas orais, tais como leituras e até mesmo em tarefas escolares, com

vistas ao alcance de uma compreensão da diversidade cultural existente no mundo e até mesmo local.

Os docentes também veem a diversidade cultural como resultado dos movimentos de diversas culturas que cruzam o planeta, a partir do processo de globalização, tornando-se sempre presente nos contextos de vida das pessoas. Conceptualizam currículo como um espaço educacional, no qual as coisas mudam e acontecem constantemente, desde o início do seu percurso formativo numa universidade até após a sua formação. Veem interculturalidade como uma convivência harmônica entre várias culturas. Este fato fica evidenciado nas falas dos docentes, embora estes reconheçam que o tema interculturalidade foi tratado, durante a sua formação, de forma muito parcial.

A terceira pergunta de pesquisa foi assim nomeada: *De que forma o currículo redimensionado em 2007 contempla uma perspectiva intercultural ante a formação de professores de Língua Inglesa?*

Para responder a essa pergunta, utilizei como instrumentos de pesquisa o Projeto Pedagógico, componentes de ensino e suas ementas. O Projeto Pedagógico tem como princípios a flexibilidade na organização do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas e a consciência da diversidade do conhecimento. O Projeto Pedagógico, nesse sentido, inclui “[...] principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271).

A perspectiva intercultural presente no Projeto Pedagógico não se torna explícita nas ementas dos componentes curriculares. Ela surge a partir das práticas inter e transdisciplinares também nele sugeridas que “refletem a preponderância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico” (UNEB, 2007 b, p. 160). Após analisar as ementas dos componentes curriculares, constatei a presença de temas de debates e discussões que integram conhecimentos linguísticos numa perspectiva intercultural apenas nos componentes: Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa – 60h.; Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna – 60h.; Aspectos Históricos e Culturais da África e da Diáspora – 45h.; Panorama da Produção Literária, da origem até a modernidade – 60h.; Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa I – 60h.; Estudos Contemporâneos da Literatura em Língua Inglesa II – 60h.; Estudo Comparativo da Literatura da Língua Inglesa e Língua Materna – 60h.

Mesmo assim, em nenhum desses componentes há uma proposta explícita que problematize, de forma intercultural, o contexto de vida dos professores em serviço, possibilitando a transformação do currículo em um espaço de cruzamentos culturais.

Como dito anteriormente, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB tem, como uma de suas premissas, desenvolver “a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, [...] quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (UNEB, 2007 b, p. 143).

Nesse aspecto, o objetivo do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas 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” (UNEB, 2007 b, p. 10).

Com relação aos componentes de Língua Inglesa, desde o Básico I ao Avançado III, pude constatar, a partir do trabalho investigativo, que se evidenciou em suas ementas uma proposta de abordagem comunicativa com vistas a desenvolver as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever. Apesar de esses componentes de língua serem imbricados em variados temas de outros componentes, num processo interdisciplinar de ensino, o tema interculturalidade também não consta de forma explícita em seu ementário, conforme sugerido em seu Projeto Pedagógico. Constata-se, então, uma lacuna que deve ser discutida e inserida nesse processo curricular. A falta de clareza de como deva funcionar a proposta intercultural nos componentes curriculares também é percebida pelos egressos, conforme seus depoimentos aqui neste estudo.

Diante de tal evidência, faz-se necessário um implemento de componentes curriculares que incluam temas de cultura e interculturalidade de maneira mais incisiva. Sendo assim, o currículo terá um foco mais definido, o que poderá contribuir para que haja neste uma interlocução entre culturas diferentes.

No que se refere à quarta pergunta da pesquisa – *Que efeitos o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas propiciou na vida profissional de seus egressos?* –, o estudo demonstrou que, após a sua formação dentro de uma proposta curricular alinhada aos pressupostos contemporâneos com foco na perspectiva intercultural, os professores egressos demonstram visões variadas.

P1, por exemplo, afirmou que a sua formação lhe proporcionou a busca de novos conhecimentos que envolvem língua, cultura, questões políticas e econômicas. Com relação ao que seja um professor de inglês na contemporaneidade, esta docente diz que é ser um provocador do saber, levando em consideração os avanços tecnológicos e as mídias, porque o professor precisa estar sempre atualizado quanto às informações no mundo no espaço em que trabalha. P1 reconhece também que a UNEB –*Campus II* lhe deu condições de, como professora de inglês, ir além das fronteiras linguísticas e das práticas comunicativas, possibilitando-lhe a

condição de refletir sobre o ensino de língua inglesa diretamente relacionado a conhecimentos culturais, literários e pedagógicos, numa perspectiva voltada para a diversidade cultural. Nesse aspecto, P1 sente-se em condições de adaptar o que aprendeu em sua formação às suas práticas pedagógicas atuais com seus alunos.

Por sua vez, P2 vê o seu curso de formação como um ponto de partida fértil para buscar outras leituras como aperfeiçoamento de sua formação e complementação daquilo que, possivelmente, não preencheu alguma lacuna formativa, como, por exemplo, a falta de informação mais sistematizada do que é, de fato, o desempenho de um professor de língua inglesa na escola pública. Em um de seus momentos de entrevista, P2 disse sentir-se bastante satisfeito com os conhecimentos linguísticos relacionados à aquisição e aprendizagem de língua inglesa. O docente ainda acrescentou que ser professor de inglês formado pela UNEB (*Campus IV*) significa estar apto às competitividades profissionais. A meu ver, isso significa que P2 sente-se satisfeito com o nível de proficiência em língua inglesa adquirido em sua formação.

Na sequência, P3 diz que a sua formação nessa modalidade curricular se reflete diretamente em suas práticas pedagógicas, sendo estas modificadas constantemente, para acompanhar as mudanças e novas experiências que lhe surgem diante das diversas situações encontradas em seu cotidiano escolar. A docente disse que ser professora de inglês na conjuntura atual significa enfrentar um conjunto de desafios e de responsabilidades diante das complexidades que seus alunos apresentam. Nessa linha de pensamento, portanto, P3 reconhece que ser egressa do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas do *Campus V* da UNEB significa um início de um processo de formação muito importante, uma vez que a ela foi proporcionado um espaço de discussão que é fundamental para a formação de um professor.

Já P4 revelou que a sua formação como professora de língua inglesa no *Campus VI* da UNEB ampliou a sua noção e posição como cidadã dentro e fora da sala de aula. Este é um dado importante porque houve também, paralelamente à formação docente, uma formação humanista. São dois elementos que não se separam na integridade de um professor. Para P4, ser uma professora de inglês em tempos atuais significa ser um ajudador, inspirador para o despertar de interesse pela autonomia na busca do conhecimento.

A docente também disse que aproveitou muito do que aprendeu em sua graduação quando iniciou o seu curso de mestrado na Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. P4 acrescentou, então, que sua formação no *Campus VI* da UNEB a preparou para questionar, pesquisar, desenvolver e avaliar a sua prática pedagógica.

Finalmente, P5 observou que a sua formação como professor de língua inglesa no *Campus XIV* da UNEB tem impactado positivamente em sua vida. O docente considerou que algumas

brechas apresentadas em sua formação foram superadas com outros estudos em uma formação continuada. P5 reconheceu que, após a sua formação, tornou-se um profissional melhor, buscando sempre compreender primeiro quem é o sujeito que está aprendendo a língua inglesa para que possa tentar viabilizar uma aprendizagem mais efetiva e intercultural.

Para este docente, ensinar inglês significa ensinar uma língua da globalização, lançando o olhar para os aprendizes enquanto sujeitos com identidades culturais distintas e buscando desenvolver as habilidades linguísticas ao mesmo tempo em que constrói uma competência intercultural. Para esse egresso, ser professor de inglês na contemporaneidade significa ter uma formação crítica que leve o professor a refletir sobre diferentes questões voltadas para o ensino de língua inglesa. Conseqüentemente, na visão de P5, o curso lhe proporcionou boas experiências e discussões importantes para a sua formação.

Continuando com a discussão dos resultados ante as perguntas de pesquisa, passo para a quinta pergunta: *Em que medida o fazer pedagógico dos egressos reflete os conhecimentos adquiridos na sua formação?*

Para responder a esta pergunta, utilizei algumas gravações e observações de aulas dos docentes participantes da pesquisa. Começando por P1, a professora, apesar de estabelecer diálogos com seus alunos, demonstra uma ótica funcionalista da linguagem, por se preocupar em situá-la de acordo com a sua estrutura gramatical. Percebi que houve momentos oportunos que envolveram questionamentos sobre aspectos culturais, geográficos e científicos, mas não houve momento algum para confrontar ou problematizar essas culturas.

Com relação a P2, na rápida conversa que este docente teve com seus alunos sobre refeições do café da manhã nos Estados Unidos e no Brasil, para promover o estudo de vocabulário relacionado a este tema, seus estudantes, de forma independente e espontânea, trocaram ideias uns com os outros sobre o que cada um comia em seu café da manhã. Constatei, assim, que houve uma troca de conhecimentos sobre aspectos culturais relacionados ao hábito do café da manhã de cada um, e isso, segundo Corbett (2003), se caracteriza como uma prática intercultural porque, em tese, ocorreram ali trocas culturais.

Essa modalidade de aula pressupõe que este docente tenha minimamente a noção do que seja uma abordagem intercultural, mas, por outro lado, não ficou evidente por parte do docente algum interesse em debater com seus alunos as preferências de cada um, de forma que transparecesse a ideia de conhecer e valorizar a cultura do outro, a partir do reconhecimento de valor da cultura de cada participante desse diálogo.

Em relação a P3, este oscila entre o diálogo comunicativo, abordando cultura, e uma preocupação com as estruturas linguísticas como elementos básicos que caracterizam uma aula

de inglês. Este aspecto se evidenciou em suas aulas sempre que a docente trazia atividades que fomentavam um diálogo envolvendo troca de conhecimentos culturais, a exemplo da aula com um *website* aberto, mostrando a cultura do Texas, Estados Unidos, bem como, após levar os alunos a cantarem a música “Killing me softly”, solicitando-lhes que respondessem a uma lista de exercícios gramaticais.

Notei que, durante os diálogos entre a professora e seus alunos, houve trocas culturais e uma demonstração de sensibilidade dos estudantes e da professora com relação a temas relacionados às culturas abordadas: cultura do Texas, do Brasil em parte e também da Bahia e cultura local. Nessa aula, constatei interações e construções de variados sentidos a partir das imagens apresentadas no *site*, porém essas interações demoraram muito pouco e, em seguida, a professora apresentou um exercício gramatical sobre o passado simples dos verbos presentes na letra da música estudada. A meu ver, a concepção estruturalista, que ainda é muito forte nas abordagens de ensino de línguas, se apresenta como uma marca legítima e necessária nas aulas de língua inglesa.

Já P4, trabalhando com leitura de textos em inglês, abordou palavras cognatas e falsos cognatos como instrumentos que facilitariam a compreensão das leituras, além de se apropriar de estratégias como “skimming” e “scanning”, também falava em inglês e em português, assim como fazia uso de *Internet* e *WhatsApp*, para trazer um conhecimento plural, o que pressupunha uma criação de um diálogo entre várias identidades culturais diferentes. Constatei em P4 um ensino plural, o que se caracteriza como um forte indício de uma prática intercultural.

Ressalto também que as aulas de P4 foram ministradas ora em inglês, ora em português. Percebi que esse jogo bilíngue facilita a compreensão do aluno e, ao mesmo tempo, traz um diálogo entre a cultura da língua inglesa e a cultura da língua portuguesa. O que ficou evidenciado nessas aulas foi uma oferta variada de instrumentos de estudos da língua inglesa, embora também tenha ficado evidente a existência de uma lacuna para um processo de educação intercultural, que poderia ser fomentado por meio das próprias ferramentas tecnológicas de que se apropriavam a docente e seus alunos, a *Internet* e o celular.

Imagino que possa haver uma preocupação em dotar o Currículo de Língua Inglesa e Literaturas de componentes mais especializados no uso de ferramentas tecnológicas, que possam favorecer a aquisição do conhecimento heterogêneo entre as diversas culturas.

Finalmente, no meu contato com o docente P5, constatei que ele faz uso de abordagens comunicativas em suas aulas, propiciando diálogos nos quais aparecem elementos culturais associados à aprendizagem do inglês. Na aula do dia 02.08.18, o docente solicitou que seus alunos seguissem a receita de um bolo e, com os ingredientes em mão, começassem a produzir

os bolinhos de chocolate. Na dinâmica de execução da atividade, pude observar a discussão sobre a presença de ingredientes conhecidos e desconhecidos por alguns alunos. Foi importante perceber que, durante a feitura dos bolinhos, um aluno perguntou ao professor por que não uma menina, ao invés de um menino para fazer os bolinhos, emergindo de forma contundente, na minha visão, um aspecto muito arraigado da cultura brasileira, o machismo, cuja ideia é de que apenas as mulheres deveriam fazer qualquer coisa relacionada à cozinha ou tarefas domésticas. A meu ver, foi um momento ímpar que desencadearia uma discussão importante sobre aspectos culturais, evidenciando assim um diálogo intercultural. Contudo, infelizmente, a pergunta do estudante não foi discutida.

Em outra aula sua, o docente fomentou, de fato, um diálogo rico sobre a Copa do Mundo de 2018, justamente o ano em que aconteciam minhas observações de aulas e este torneio mundial de futebol na Rússia. O fato de abrir uma discussão sobre o tema evidenciava uma concepção de língua como cultura e prática social do professor, e foi possível perceber, naquele momento, que a maioria dos alunos teve algo a dizer, em especial porque o Brasil tem o futebol muito atrelado a sua cultura geral. Entre outros aspectos, o professor discutiu, nessa aula com seus alunos, a característica multiétnica atual dos times europeus, explorando, por exemplo, a nacionalidade de alguns jogadores, incluindo um ícone do futebol português e mundial, o jogador Cristiano Ronaldo.

Ao refletir sobre a dinâmica dessa aula, pude concluir que ali o professor conduzira sua prática com vistas a envolver seus alunos numa discussão intercultural. Por conta disso, ficou claro para mim que o docente já possuía noções do que seria uma aula focada na diversidade cultural, embora tenha parecido que essa prática intercultural não seja algo estabelecido de forma sistemática em suas práticas pedagógicas. No final da aula, P5 voltou-se para aspectos linguísticos, enfatizando o uso correto da 3ª pessoa do singular em sentenças dentro do tema como, por exemplo, “Cristiano Ronaldo is Portuguese”.

Nas minhas análises, percebo que a ideia de língua como estrutura ainda paira muito fortemente nas abordagens dos professores de línguas como algo obrigatório. Isso está diretamente relacionado a um grande período em que a língua era vista como gramática, e, conseqüentemente, a criação de métodos e técnicas para ensinar línguas também colaborou para que essa concepção ainda perdurasse nas abordagens dos professores de línguas, mesmo aqueles que já apresentam sinais de renovação.

Com base nessas amostras de aulas e nas demais análises feitas nesta pesquisa, constato que já há indícios muitos significativos de uma proposta de formação de professores de língua inglesa numa perspectiva intercultural na UNEB. Esses indícios estão presentes tanto em

algumas ementas curriculares, analisadas nesta tese, como nas falas dos egressos. Aproveito também para reiterar que a minha pesquisa baseou-se apenas no recorte do redimensionamento curricular havido em 2007. Como este currículo está sempre em processo de redimensionamento, houve, em 2020, mais um redimensionamento, o qual não fez parte deste estudo, mas que traz algumas lacunas aqui apresentadas em processo de melhoria e aproximação mais acelerada de uma perspectiva intercultural de formação.

Os redimensionamentos curriculares em Letras na UNEB são baseados nas recomendações das ofertas das graduações em licenciatura e na determinação dos pareceres e das resoluções do MEC, apresentados pelo Conselho Nacional de Educação. Daí esses documentos são apreciados e discutidos primeiramente pela PROGRAD. Em seguida, pelo suporte acadêmico e qualitativo da Gerência de Currículos Acadêmicos (GGCA) e o técnico e qualitativo pela ASTEP, Gerência encarregada de preparar os trâmites dos processos de regulamentação da graduação e o redimensionamento curricular.

Feito isso, a proposta de redimensionamento curricular é discutida no âmbito dos colegiados das licenciaturas. Os resultados dessas discussões são assessorados e acompanhados pela PROGRAD junto às articulações dos Grupos de Trabalho (GT) da área específica de cada curso de licenciatura. Concluídos todos os trabalhos, a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD) da UNEB autoriza a execução do currículo redimensionado através de portarias e resoluções.

Vejo que o que ficou mais evidente com relação à proposta do Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB é que a construção de uma pedagogia intercultural no curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas precisa de um redimensionamento não apenas nos documentos curriculares, como Projeto Pedagógico, Matriz Curricular e Componentes Curriculares. Percebo que se faz necessário, do ponto de vista estrutural do currículo, não aumentar ou trocar os nomes dos componentes curriculares, mas se reservar uma carga horária para projetos de estudos que interliguem língua, cultura, diversidade e práticas interculturais, para, a partir dos resultados desses estudos, saber que componente(s) seria(m) mais necessário(s) para compor o currículo de formação dos futuros professores de língua inglesa.

Em suma, essa ideia me surgiu a partir dos resultados das análises desta pesquisa, que mostram que, para se formar professor intercultural, não basta ter um currículo estruturalmente organizado por componentes caracterizadores de uma formação intercultural, mas que outras forças também são necessárias, como, por exemplo, o desejo de ser intercultural e se colocar a favor dessa proposta.

Outras questões que este currículo também pode melhorar estão relacionadas às questões tecnológicas digitais que oferecem oportunidades mais comunicativas e interativas, aproximando os seus aprendizes uns dos outros nas suas trocas de ideias e, conseqüentemente, esste processo gera conhecimentos mais diversificados e singulares. Para isso, torna-se necessário o uso de metodologias em favor das práticas e experiências adquiridas pelos seus futuros docentes.

No campo dos estudos de língua inglesa, desde o Básico I ao Avançado III, urge que, de forma clara e objetiva, inclua-se de forma clara, em suas ementas, uma proposta mais sistemática que requeira uma pedagogia intercultural como orientação curricular, a fim de que professores e estudantes possam agir e interagir diante de uma situação culturalmente plural, a fim de construir uma harmonia saudável entre as diferenças. Para isso, é necessário que este currículo desenvolva a Competência Comunicativa Intercultural no âmbito de sua formação, como um dos instrumentos de uma aprendizagem linguística intercultural.

Ao fim e ao cabo, à luz deste e tantos estudos que já existem na área, é possível afirmar que a interculturalidade acontece em processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e vontade própria. O caminho está pavimentado, precisamos, portanto, continuar a caminhada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.M.C.; MOREIRA, M.C. Educação intercultural e formação de professores /as: uma experiência em assentamento rural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Disponível em: <https://www.anped.or.br>. Acesso em: 13 jul.2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*.4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O ensino de línguas para acolhimento*. Palestra proferida no II Encontro de Professores E Voluntários de PLAc. Boa Vista-RR, 2018.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos de ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. *Tópicos em português: língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.
- ALMEIDA, K. B. M. de. A busca por um currículo intercultural, o ensino bilíngue e a valorização da diferença. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3.; ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS, 3.; JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 12., 2018, Mato Grosso do Sul. *Anais eletrônicos...* Disponível em: [file:///C:/Users/ARNON/Downloads/4863-10524-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ARNON/Downloads/4863-10524-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 24 jun. 2019.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do Estado: notas para uma investigação [1971]. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1996.
- ANDRADE, E. P. A filosofia do acontecimento em Deleuze. *O Manguenzal*, v. 1, n. 2, a. 2, p. 6-18, jan./jun. 2018.
- ANDRÉ, M.E.D.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- ARDOINO, J. Abordagem multi-referencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. *Multi-referencialidade nas ciências e na educação*. São Paulo: Editora UFSCAR, 1998. p. 24-41.
- ARDOINO, J. L'approche multireférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: 25 ANS des Sciences de l'Éducation – Bourdeaux 1967-1992. Paris: INRP – Institut National de la Recherche Pédagogique, 1992. p.103-130.
- ARDOINO, J. Multiréférentielle (analyse). In: _____. *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, 1995. p. 7-9.
- ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. (Org.). *Jaques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.21-34.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

- BERGER, G. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jaques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. (Org.) *Jaques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BERNS, M. English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Ed.) *Inglês como lingua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 293-303.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. *Ler Letras*, Porto, Universidade do Porto p.57-69, 2004. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2019.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 11-23.
- BORBA, S.C.. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: _____ (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 11-20.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Ática, 1994, n. 39, p. 46-86 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* [1970]. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 .
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 15 abr. 1998. Sec. 1, p. 31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, de 6 Abr. 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 4 jul. 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 9 jul. 2001. Disponível em: portalmeec.gov.br. Acesso em: 14 set. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.363/2001, retifica o Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília-DF, 12 dez. 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 29 jan. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de Maio 2001. Brasília, DF, 17 jan. 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 18 jan.2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º28, de 2 de Outubro de 2001, modificando Parecer CNE/CP n.º 21/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 18 jan.2002, Seção 1, p.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 19 fev. 2002.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de Março de 2002. Dispõe sobre Lei de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 1° de Julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p.8-12.
- BRASIL. Governo Federal. Lei N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília-DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília-DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília-DF: SEM, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- BRAVO, R. S. *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 7 ed. rev. Madrid: Ed. Paraninfo, 1991.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Trad. Abílio Queirós. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Language policy division, 2022.
- CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. Inglês como língua franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, M. S. et al. (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014. p. 299-316.
- CANAGARAJAH, S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an international language. In: *Language Assessment Quarterly*, n.3, v. 3, 2006, p.229-242.
- CANDAU, V.M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

- CANDAU, V.M. Currículos, disciplinas escolares e culturas dos autores. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Educação intercultural: entre afirmações e desafios*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018. p.23-41.
- CANDAU, V.M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan./mar. 2012.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Educação*, PUC_RJ, v. 13. n. 37, p. 45-57, jan./abr./ 2008.
- CANDAU, V.M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios In MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., Águas de Lindóia. *Anais II ... Águas de Lindóia*, São Paulo: Vozes, 1998. p. 178-188.
- CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V.M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.13-36.
- CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós- crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, V.M.; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANEN, C.; OILIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.61-74, 2002.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus. 2001. p. 15-43.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa na aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.17, p. 133-144, 1991.
- CHAGAS, V. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Parecer nº 251/62. *Documenta*, Rio de Janeiro, MEC/CFE, n.11, p. 95-100, 1963.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, USA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity. In: _____. *Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg, UK: Edinburg University Press, 1999. p. 183-189.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791222>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity. In: _____. *Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg, UK: Edinburg University Press, 1999. p. 183-189.
- COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- CRYSTAL, D. *English as a global Language*. Cambridge. Cambridge University press, 1997.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v.1.
- DERVIN, F., LIDDICOAT, A. J. Introduction: Linguistics and intercultural education. In: _____. (Eds.). *Linguistics and Intercultural Education in Foreign Language Teaching and Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p.1-25.
- DEWEY, J. *The public and its problems* [1927]. Athens: Ohio University Press, 1997.
- DUBOC, A.P.M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll, Florianópolis*, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun.2019.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura - uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EL KADRI, M.S. GIMENEZ, T. *As aulas e a identidade de aprendizes de língua inglesa*. *Caderno de Letras (UFPEL)*, v. 15, p. 167-182, 2009.
- EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto como lingual franca. *Acta Scientiarum*. v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCKK, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. NewYork: MacMillan, 1986. p.119-161. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa*. Campinas, São paulo: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I.C.A. (Org.). *O que é a Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FIORIN, J. L. A criação dos Cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da Pesquisa Linguística Universitária. *Revista Línguas e Letras, Cascavel-PR,UNIOESTE*, v. 7, n. 12. p. 11-25, 2006.
- FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural na Brasil. *Educação Sociedade & Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.
- FLEURI, R.M. Educação Intercultural no Brasil: desafios e perspectivas. In: _____. *Educação intercultural e formação de professores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- FLEURI, R.M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.16-35, maio/ago. 2003.
- FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. V.1, p. 67-81.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FREIRE, A.M. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, F. A.; CANDAU, M.V. (Org.). *Currículos disciplinares escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 112-125.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contraponto*, Itajaí-SC, UNIVALI, ano 2, n.4, p.69-81, jan./abr./maio 2002.
- GIMENEZ, T.; CRISTÓVAO, V.L.L. Teaching English in contexto/Contestualizando o ensino de inglês. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006. Edição eletrônica.
- GODOY, A.S. Pesquisas qualitativas: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mar./abr.1995.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GRADDOL, D. *English Next*. British Council, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K.. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- HALL, J. K. The sociocultural world of learners. In: _____. *Teaching and researching language and cultures*. Harlow: Pearson Education, 2012.p. 71-87.
- HALLIDAY, M.A.K. *Exploration in the function of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to functional grammar*. 4.ed. New York: Routledge, 2014.
- HENRIQUES, M. S. *O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. Texto apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, setembro de 1998), no GT Currículo. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/pensamento%20complexo%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20curr%C3%ADculo%20n%C3%A3o-linear.htm>. Acesso em: 22 fev.2023.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JORDÃO, C.M. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para sala de aula. In: CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T (Org.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p.221-252.
- JORDÃO, C.M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies, Education*, Taylor & Francis, v. 7, n. 1, 2009.
- JORDÃO, C.M.; MARQUES, A.N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018.v.10, p.53-68.

- JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p.161-168.
- KACHRU, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.11-30.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.
- KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. Cultura no ensino de Língua Estrangeira [Tradução do artigo Culture in Foreign Language Teaching, publicado no Iranian Journal of Language Teaching Research (<http://www.urmia.ac.ir/ijltr>), v. 1, n. 1, 2013]. A. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.12, n.3, p. 134-152, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 1998.
- KRAMSCH, C. Language, Thought, and Culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p.235-261.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.129-147.
- KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. Yale; Yale University Press, 2008.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leituras*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIDDICOAT, A.J. Intercultural language teaching: principles for practice *New Zealand Language Teacher*, n. 30, p.17-24, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice. Acesso em: 25 mar. 2019.
- LIDDICOAT, A.J.; SCARINO, A. *Intercultural language teaching and learning*. EUA: Willey-Blackwell, 2013.
- LIDDICOAT, A.J.; SCARINO, A. *Teaching and Learning Languages: A guide*. PDF, 2009. Disponível em WORDCAT.ORG.
- LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

- LIMA Jr., E.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G.F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, p.36-51, 2021.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012 (Série Pesquisa, v. 21).
- MACEDO, R.S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- MACEDO. R.S. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos*. Salvador: Edufba, 2016 a.
- MACEDO, R.S. *A teoria etnoconstitutiva de currículo*. Curitiba: CRV, 2016 b.
- MACEDO, R.S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MACEDO, R.S. Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercrítica. *Caderno de Pesquisa, Reflexões e Temas Educacionais em Currículo e Formação*, Salvador,UFBA/FACED/PPGE/NEPEC, v.1, n.1, 2000.
- MACEDO, R.S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- MACEDO, R.S. *Pesquisa contrastiva e estudos multicasos*. Salvador: Edufba, 2018.
- MARÍN, J. A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jun. 2010.
- MARTINS, J.B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 85-95, maio/ago. 2004.
- MATOS, A.A.; APARICIO, N.; MOBILIA, S.; MARTINS, T. *Intercultural resource pack: Latin America Perspectives*. Disponível em: <http://interculturalvoices.wordpress.com>. Acesso em: 1º jul., 2019.
- MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.49-83. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075538/mod_resource/content/1/GL1%20A%20abordagem%20etnogr%C3%A1fica%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.
- McKAY, S.L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, A.K. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes, 2007. p.119-139.
- MIRANDA, W.S. de. A teoria dos incorporais e a filosofia do acontecimento de Gilles Deleuze. *Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)*, São Luís, v. 5, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2019. ISSN eletrônico: 2447-6498.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) *Currículo: questões atuais*. 18.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. p. 9-27.
- MOREIRA, A.F.B. Prefácio. In: MACEDO, R.S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.9-12.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, F.A.; CANDAU, M.V. (Org.). *Currículos disciplinares escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. 6.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Cândido (Org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p.69-78. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000279.pdf> . Acesso em: 26 jul.2009.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: UFRN, 1999.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-279.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Línguas Estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004.
- NATIONAL CENTER FOR CULTURE COMPETENCE (NCCC). *Planners Guide*. 2000. Disponível em: https://nccc.georgetown.edu/documents/Planners_Guide.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.
- NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês*. Maceió-AL: EDUFAL, 2001.
- PACHECO, J.A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu-MG, 2001. *Anais...* 1 CD-ROM.
- PACHECO, J.A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, J.A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, M.R.; PACHECO, J.A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 45-68.
- PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor de línguas estrangeiras. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1., 28 a 30 nov.1996, Florianópolis-SC. *Anais...* Florianópolis: ALAB, 1996.

- PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.
- PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-E. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. M.R.Greglin et al. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2006.
- PETRAGLIA, I. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PINAR, W.F. *O que é a teoria do currículo?* Tradução Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RISAGER, K. *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. *Revista Eventos Pedagógicos [on-line]*, Sinop, v. 3, n. 1, p.586-598, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SÁ, M.R.G. *Pontos sobre currículo escolar: material didático utilizado para estudos sobre Currículo*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação/Departamento de Educação I, 2008. Digitalizado.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral* [1916]. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, abr. 2009.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.
- SCHUBERT, W. H. *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.
- SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge*, v. 24, p. 209-239, 2004.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, R.M. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, T.T. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 a.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 b.

SIQUEIRA, D.S.P. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v.19, n.44, p.93-113, 2018.

SIQUEIRA, D.S.P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011 a. p. 87-115.

SIQUEIRA, D.S.P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Ed.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010. p. 25-52.

SIQUEIRA, D.S.P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D.S.P. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, v.4, jul.2005. Disponível em: www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm. Acesso em: 9 fev. 2023.

SIQUEIRA, D.S.P. *O inglês do mundo: uma língua franca*. 2011 b. Disponível em: <http://www.sala.org.br/tv-sala/oingles-do-mundo-uma-lingua-franca>. Acesso em: 9 fev.2023.

SIQUEIRA, D.S.P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos do inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D.S.P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012. p.311-353.

SIQUEIRA, D.S.P. World Englishes, World English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, X.C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011 c. p.333-354.

SIQUEIRA, D.S.P.; ANJOS, F.A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa-MT, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, D.S.P.; ANJOS, F.A. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.87-115.

SIQUEIRA, D.S.P.; ANJOS, F.A. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K.A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010. p.25-52.

SIQUEIRA, D.S.P.; BARROS, K.S. Por um ensino de inglês como língua franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 48, p. 5-39, 2013.

SIQUEIRA, D.S.P.; SOUZA, J.S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.

- SOUSA, C.M.C.L.L.; SANTOS, K.B. Currículo e formação de professores de línguas: por uma perspectiva intercultural. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10; FORUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., Aracaju-SE, 2017. *Anais...*, Aracaju: ENFOPE, 2017. p. 1-13.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.1, p.341-377. 2008.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.61-193, ago.2000
- TAVARES, R.R. (Org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006.
- TESSER, J.G. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, Curitiba, UFPR, n. 10, p.91-98, 1995.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 7.ed. Porto Alegre: Rio de Janeiro: Globo, 1981.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU). Resolução nº271/2004. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 4 jun. 2004.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Matrizes curriculares do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas*. Salvador, 2007 a.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto Pedagógico para o Curso de Letras Vernáculas com Inglês*. Salvador, 1994.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto Pedagógico para o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas*. Salvador, 2007 b.
- VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cadernos do CEDES*, v.23, n.61, p. 267-281, dez.2003.
- VENN, C. *Occidentalism: Modernity and subjectivity*. London: Sage, 2000.
- VILLELA, H.O.S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.
- WALSH, C. (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latino-americanas*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.
- WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Pedagogía*, v.19, n.48, p.25-35, 2007. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Texto (ampliado) apresentado no “Seminario Interculturalidad y Educación, Instituto internacional de Integración del Convenio Andrés Bello”, La Paz, 9-11 mar.2009. Disponível em: <https://www.uchile.cf>documento/.../PDF>. Acesso em: 19 jan.2023.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p.61-74, jan./dez. 2012.
- WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Perú: Ministerio de Educación, 2001. Xerocop.
- WIDDOWSON, H.G. *ELF and the pragmatics of language variation*. Palestra ministrada na 7th International Conference of Lingua Franca, Atenas, Grécia, 4 set. 2014.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, n.47, p.245-265, 1977.

ZITKOSKI, J.J.; LEMES, R.K. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 18 nov 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras**

Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e

Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290

Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Do acontecimento curricular à perspectiva intercultural: uma articulação possível?”, desenvolvida pelo pesquisador Arnon Alves Rocha, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLINC, sob orientação do Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa tem o objetivo compreender o que aconteceu na formação dos professores de língua inglesa da UNEB após a sua renovação curricular, com vistas a uma formação intercultural e crítica. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão obter um maior entendimento a respeito do contexto de formação de professores de língua inglesa em nossas universidades Baianas..

Você será convidado(a) a responder a um questionário sobre seu percurso formativo na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, bem como sobre as suas experiências com o ensino de língua inglesa no nosso contexto social, suas aceções acerca desse contexto específico de ensino-aprendizagem. Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias.

Informamos, ainda, que todos os dados do questionário serão analisados qualitativamente pelo pesquisador para refletir sobre as demandas e especificidades desse campo de formação e ensino, sob o ponto de vista e experiência dos professores desse tipo de curso. Salientamos que as observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa apresentam um risco de grau mínimo, visto que as análises dos dados serão relacionadas à grade curricular formadora dos professores de língua inglesa.

Sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso haja algum constrangimento durante a geração de dados, faremos um diálogo de reflexão, a fim de tornarmos a situação feliz e saudável para o participante, a fim de que este se sinta bem confortável no seu processo de geração de dados. Por fim, informamos que o material coletado será utilizado apenas nessa pesquisa, no entanto, nenhuma informação da pesquisa será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos.

Após a coleta de dados, estes serão arquivados durante cinco anos no gabinete do orientador dessa pesquisa, o professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, localizado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Após esse período, os dados serão destruídos. Como benefícios para os participantes, essa pesquisa trará melhores condições de reflexões e discussões mais atuantes no contexto de formação de professores de língua inglesa, apresentando caminhos mais objetivos para uma possível mudança pedagógica situada nas práticas sociais de linguagem. Além disso, essa pesquisa apresentará propostas de redimensionamento curricular contínuo, sugerindo uma formação de professor de línguas, focada nos contextos globalizantes e locais, na tentativa de transformar estudantes e professores como atores socioculturais dos seus contextos de vida.

Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo. Tendo qualquer necessidade você pode nos procurar no CepEE-UFBA no seguinte endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º andar , Bairro, Canela, Município: Salvador, (BA), CEP: 41.110-060, Telefone: (71)3283-7615, Fax: (71)3283-7615 e E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Salvador, ----- de ----- de 2018

.....

Assinatura do (a) voluntário (a)

.....

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B

**IDENTIFICAÇÃO, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO, ENTREVISTAS
SEMIESTRUTURADAS E NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES**

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Endereço:

Telefones:

Data de nascimento:

Sexo: Idade: Estado civil:

Habilitações Trajetória acadêmica:

Graduação:

.....

Instituição em que cursou a graduação:

Início do curso: Término do curso:

Pós-Graduação:

Instituição onde cursou a Pós-Graduação:

Início do curso: Término do curso:

Tempo total de trabalho Docente:

Local(is) de atuação:

.....

.....

Tempo de Serviço Docente na instituição:

Categoria : Pública----- Privada:.....

Séries com as quais trabalha na escola atual:

Disciplina(s) que leciona:

.....

.....

Salvador,de

.....

Participante da pesquisa

2. QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Questionário elaborado e aplicado em P1, P2, P3, P4 e P5

1. Para você, o que significa ser um (a) professor (a) de língua inglesa na contemporaneidade?
2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – Campus -----?
3. Que influências o currículo formado por oito eixos norteadores e quatro eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?
4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?
5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?
6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?
7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?
8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.
9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?
10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.
11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?
12. De que modo você contribui com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?
13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?
13. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?
14. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?
15. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?
16. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?
2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?
3. Quais conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?
4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?
5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

4. PERGUNTAS PARA ORIENTAR A NARRATIVA DOS PARTICIPANTES

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?
2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?
3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?
4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.
5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Podemos formar um professor de inglês intercultural crítico?": Um estudo sobre o impacto da reforma curricular do curso de Letras de uma universidade baiana.

Pesquisador: ARNON ALVES ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90674318.0.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.827.369

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado desenvolvido no Instituto de Letras. É um estudo com abordagem qualitativa, de base etnográfica, fundamentalmente interpretativista. Será investigada a grade curricular atual através da qual os professores foram formados, atas de reuniões de área e de colegiado dos estabelecimentos de ensino onde atuam esses "sujeitos", livro texto adotado na sala de aula, além de planejamentos de curso e das disciplinas por eles ministradas. Serão feitas também observações das aulas dos docentes, anotações de campo, registros em cadernetas de acompanhamento das aulas, bem como gravação em áudio e em vídeo das aulas desses professores, e aplicado questionário estruturado e semiestruturado para uma melhor investigação. Os "sujeitos" da pesquisa serão 5 (cinco) professores

formados pelo currículo atual, Letras Língua Inglesa e Literaturas, que se caracteriza como interdisciplinar e que forma especificamente o professor de Inglês voltado para o uso da linguagem nas práticas socioculturais. Os dados serão analisados pelo processo de triangulação de todas as informações coletadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos gerados da nova grade curricular, com vistas a uma formação intercultural e crítica dos professores de língua inglesa.

Objetivo Secundário:

Continuação do Parecer: 2.827.369

1. Identificar que conhecimentos de língua, currículo, cultura e interculturalidade os docentes adquirem na sua formação.
2. . Compreender como o currículo forma o professor crítico e intercultural
3. Verificar como os professores produzem seus materiais didáticos a partir da nova proposta curricular.
4. Examinar as decisões dos professores que são pautadas no currículo e as decisões de caráter pessoal.
5. Examinar as contribuições trazidas por essa pesquisa na formação profissional dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vazamento de informações. Para evitar o vazamento de informações os nomes dos participantes não serão divulgados na pesquisa. Ao invés dos nomes, criaremos códigos que representarão cada participante. Cada professor será representado da seguinte forma: P1 (professor 1); p2, p3, p4 e p5.

Benefícios:

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para estudos, reflexões e discussões mais atuantes no contexto de formação de professores de língua inglesa, apresentando caminhos mais objetivos para uma possível mudança pedagógica situada nas práticas sociais de linguagem. Como projeções, essa pesquisa apresentará propostas de redimensionamento curricular contínuo, sugerindo uma formação de professor de língua inglesa, focada nos contextos globalizantes e locais, na tentativa de transformar estudantes e professores como atores socioculturais dos seus contextos de vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é viável e inovador. Os objetivos estão em consonância com o método proposto.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer 21825.365
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada toda documentação exigida pela Plataforma Brasil.

Recomendações:

Apresentar relatório parcial e final ao Cep EE.UFBA via plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Voto pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo.pdf	17/08/2018 10:21:41	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1094656.pdf	07/08/2018 19:01:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NOVO.pdf	07/08/2018 15:23:19	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_doutorado_novo.pdf	05/08/2018 13:32:16	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	img20180530_23043125.pdf	30/05/2018 23:07:54	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img20180530_02281491_Declaracao.pdf	30/05/2018 02:33:28	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_02190850_Termo_de_Compromisso_Coleta_de_dados_em_Arquivos.pdf	30/05/2018 02:26:08	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_02121298_Termo_de_Confidencialidade.pdf	30/05/2018 02:16:42	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_01402702_Autorizacao_Damiana.pdf	30/05/2018 01:50:56	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_01211003_Autorizacao_de_Ledicia.pdf	30/05/2018 01:25:34	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_01122559_Autorizacao_Joseval.pdf	30/05/2018 01:16:52	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180530_00580491_Solicitacao_de_campo.pdf	30/05/2018 01:06:58	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Outros	img20180529_01371149_Declaracao_Edna.pdf	30/05/2018 00:51:55	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Orçamento	img20180527_16570185.pdf	27/05/2018 17:04:08	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Cronograma	img20180527_16545512.pdf	27/05/2018 17:02:26	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img20180517_21301508.pdf	17/05/2018 21:35:04	ARNON ALVES ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img20180517_21213085.pdf	17/05/2018 21:33:13	ARNON ALVES ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**SALVADOR, 17 de
Agosto de 2018**

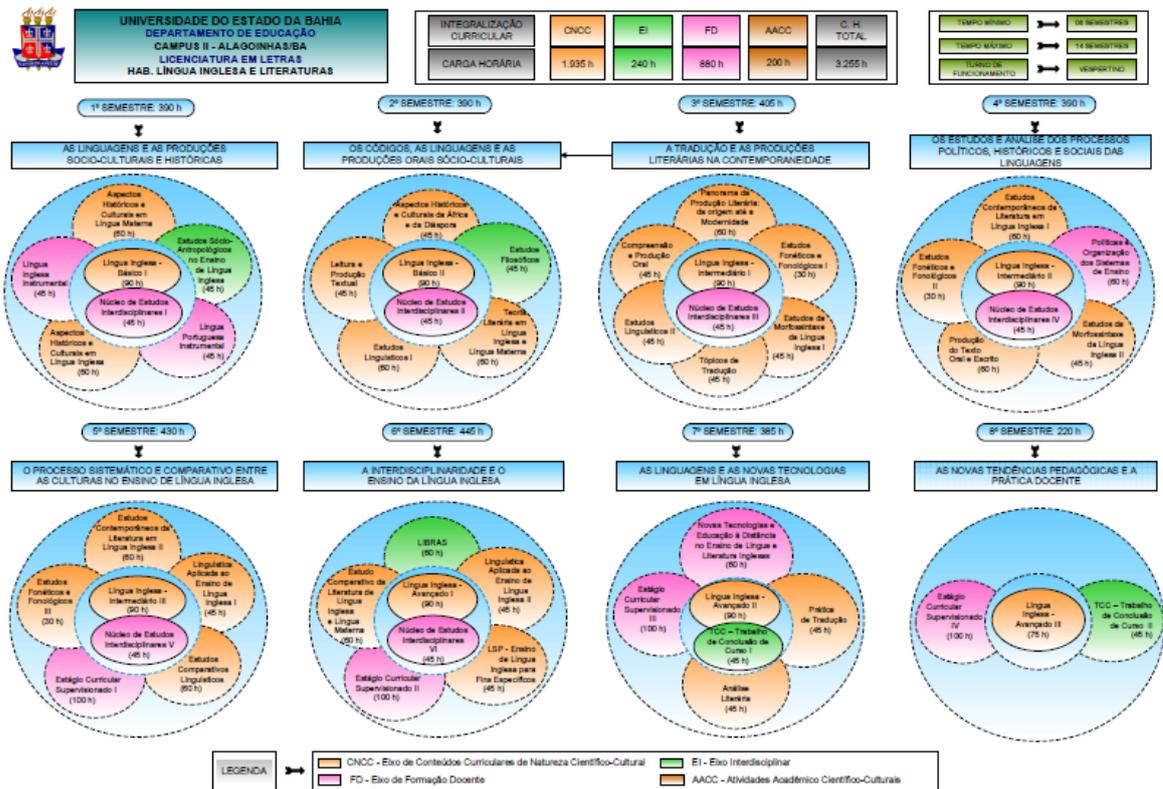
Assinado por:

**Maria Carolina Ortiz
Whitaker
(Coordenador)**

ANEXO B

FLUXOGRAMAS DO CURRÍCULO DE LETRAS LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

FLUXOGRAMA DO CAMPUS II



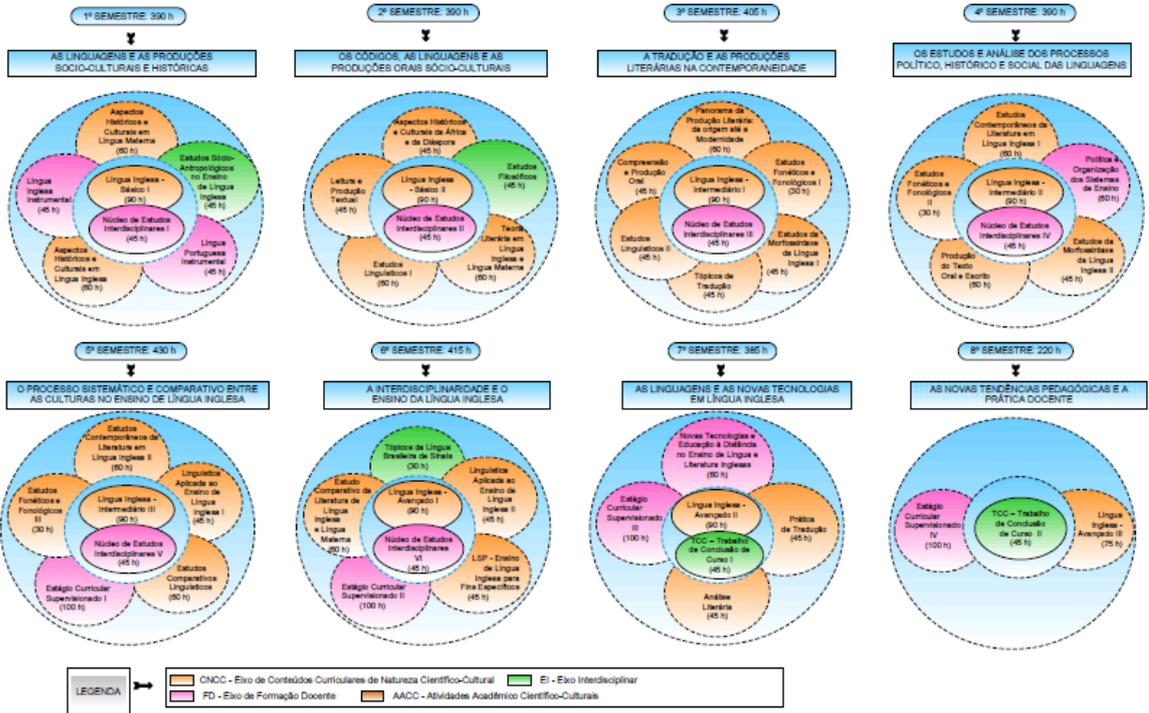
FLUXOGRAMA DO CAMPUS V

3.4.6.2 Currículo Redimensionado com Ajustes 3.4.6.2.1 Fluxograma



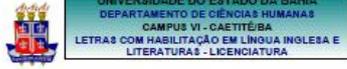
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS V – SANTO ANTÔNIO DE JESUS/BA
LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E
LITERATURAS - LICENCIATURA

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	CNCC	EI	FD	AACC	C. H. TOTAL
CARGA HORÁRIA	1.935 h	210 h	880 h	200 h	3.225 h

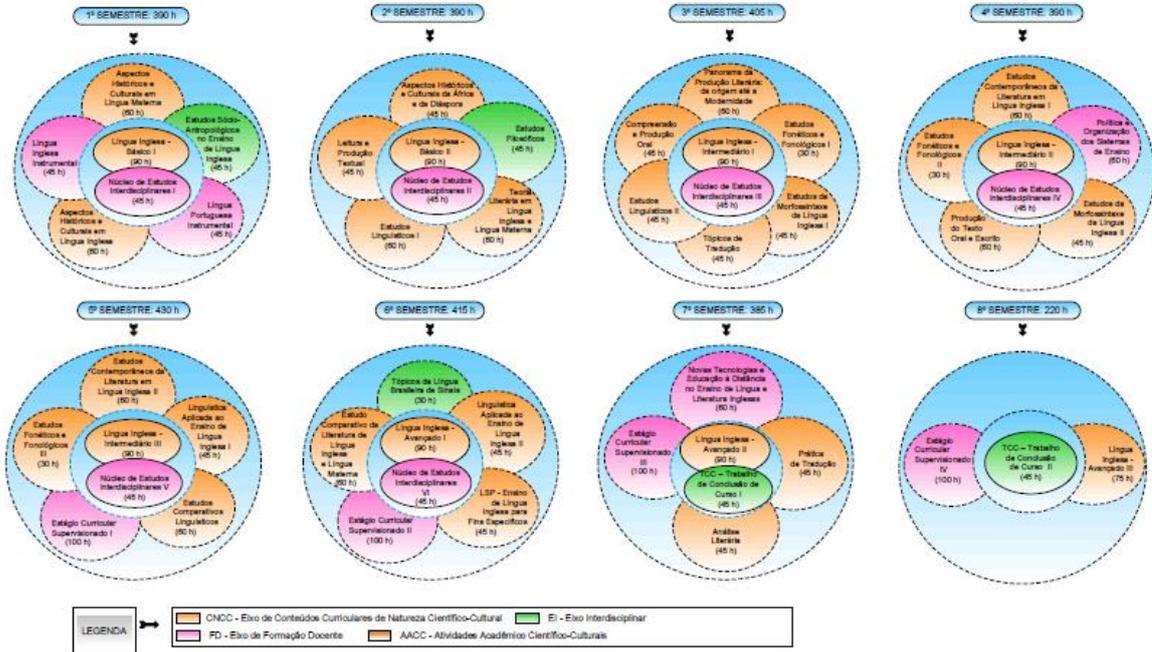


FLUXOGRAMA DO CAMPUS VI

3.3.5.2 Currículo Redimensionado com Ajustes 3.3.5.2.1 Fluxograma

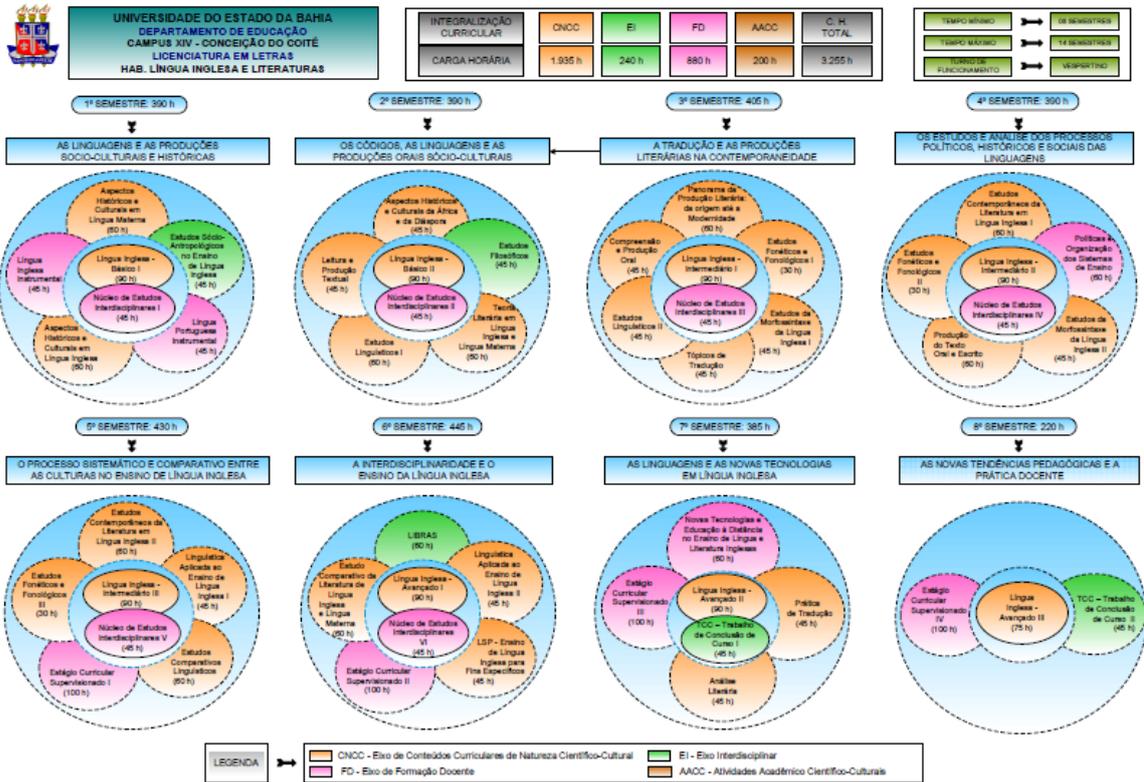


INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	CNCD	B	PD	AACC	C. R. TOTAL
CARGA HORÁRIA	1.935 h	210 h	880 h	200 h	3.225 h



FLUXOGRAMA DO CAMPUS XIV

3.9.4. Fluxograma - 2012.1



ANEXO C

PERGUNTAS E RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Respostas de P1

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?

Bom, levando em conta a formação da qual iniciei conclui pelo Campus II, UNEB, Alagoinhas, ah, toda a minha formação, ela veio relacionado a questões interculturais. Eu me recordo muito bem sobre disciplinas que estavam vinculadas tanto com a área pedagógica, como a área de pesquisa. As disciplinas que envolvem a pesquisa ela leva o estudante, quando os estudantes a outras áreas que perpassam dentro do estudo da língua inglesa. Eu me recordo muito bem que eu tive que estudar libras, e acredito que o currículo de língua inglesa, esse deva ser de fundamental importância, não só o currículo de língua inglesa, mas qualquer professor que venha, né? para a educação, ele precisa trabalhar com a interdisciplinaridade e essa interculturalidade. Me recordo também de ter estudado disciplinas nas áreas literárias que evidenciavam a cultura afro brasileira, a cultura indígena. A análise comparada nos estudos de cultura não só vinculado ao estudo de língua inglesa. Então acredito que essa formação, ela não deve ser só limitada num curso, mas levar o estudante que futuramente será um professor, um construtor de conhecimento a refletir ao processo educacional e aos sujeitos que vão receber essa educação.

2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?

Bom, com certeza, né? Nossa sala e aula não enrica a diversidade. O conhecimento crítico, ele tem se levado não apenas para o espaço educacional, mas todo espaço que inclui sujeito, sujeitos em processo de construção no senso crítico. Na minha sala de aula, eu não fico apenas presa ao currículo tradicional que os próprios, os documentos educacionais, ele solicita, mas, assim, busco trazer outros conhecimentos para os meus estudantes. Associar a relação cultural e econômica do país, associar a relação cultural e econômica que esse país tem dentro com a língua inglesa e outras línguas também. Eu busco sempre tá buscando outros conhecimentos baseados nos estudos de línguas.

3. Que conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?

Bom, eu vou do macro para o micro. Cultura global eu busco sempre tá levando para meus estudantes a ideia de que somos interligados cotidianamente com a internet, redes sociais, sistema de comunicação. E aí trazendo para esse macro, e trazendo para a realidade, da qual eu trabalho, gosto muito de um numerozinho de estudantes que mesmo numa cidade pequena, com poucos recursos que facilitem a educação, ainda assim, existe contatos relacionados a outras culturas que estão inseridos, como por exemplo, um smart phone, televisões ligadas à tecnologias, ou as próprias culturas locais vinculadas a empresas multinacionais que também

relacionam a essa cultura. Muitos deles me perguntam, professora, como uma empresa, que ela é estrangeira e está aqui num município tão pequeno? Na verdade, eu busco esclarecer a eles, mostrar a eles que a educação não é só formada em sala de aula, ela não é só construída na sala de aula, mas todo espaço cultural, a sua casa, seus amigos, seus colegas, o convívio deles, o espaço que eles se relacionam também é uma construção educacional e intercultural.

4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?

Sim, com certeza. Eu acredito que todo professor, ele tem que fazer parte de um todo dentro de uma escola. Ele não é só o professor, ele não é o detentor do conhecimento e todo processo de construção do conhecimento tem que ser apreciado por todos os professores que fazem parte desse espaço. Eu por exemplo na escola, da qual eu trabalho, é, somos divididos professores independentes de disciplinas, é, para desenvolver o projeto educacional que é apresentado desde o início do ano baseado nos documentos oficiais apresentados pelo MEC e educacional. Então é assim, todo projeto, ele tem que ter a participação, não apenas da coordenação, mas de todos os professores incluindo essa interdisciplinaridade que esses projetos podem desenvolver e trazendo conhecimento crítico também para nossos estudantes.

5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

Com certeza, eu gosto muito dessa palavra interculturalidade, que eu acredito que ela pode unir conhecimentos e pensamentos futuros, não diminuindo porque quando você tem sua interculturalidade, às vezes você sobrepõe uma cultura sobre outra, porém eu levo em conta essa inclusão de outros espaços, de outros saberes, de outros costumes. Eu me considero uma professora interdisciplinar, por quê? Eu não vivo só a língua tradicional, inglesa, mas trazendo outros aspectos culturais como tem o processo de colonização em países de menor relacionamento econômico, países pouco conhecidos, mostrando que essa mesma língua, ela tem uma certa influência econômica, cultural e que essas tradições vinculadas a essas línguas não foram perdidas. E busco muito trazer para minha sala de aula, músicas, e, a questão das redes sociais, a relação cultural, a produção de jogos, todo processo de comunicação que ela pode vincular, não só à sala de aula, mas o espaço, e lembrando, levando em conta a questão da globalização. Somos pessoas interligadas.

Respostas de P2

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?

Bom, é, eu acho que na verdade que essa parte de direcionamento relacionado à diversidade, questões interculturais, ela foi um pouco superficial durante a graduação. Não houve muito espaço de discussão, relacionados à temática, como, é, diversidade cultural, racial, étnicas, sexual, e como, é, trabalhar isso dentro na sala de aula com o propósito de promover espaços de alteridade de respeito ao outro. É, mas entretanto, eu mesmo me considero, que, é durante a graduação é como se a gente tivesse, um, como tudo é um pouco superficial ainda pra ser posteriormente aprofundado, eu acredito que a base, ela foi estabelecida para que

posteriormente a gente pudesse, é, se aprofundar em como aplicar, é, fazer intervenções interculturais dentro da sala de aula.

2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?

Eu tento incluir algumas temáticas dentro da sala de aula, é, principalmente algumas temáticas que eu considero como interculturais, algumas delas dizem respeito à violência a, algumas atividades foram relacionadas à violência, outras atividades relacionadas a reconhecimento identitário da negritude, outras de respeito à identidade de diversidade, outras no que dizem respeito às mulheres, é, aos direitos das mulheres na sociedade, ao papel da mulher na sociedade, então essas atividades, elas foram incluídas. Entretanto, nem sempre o resultado veio a ser tão positivo na parte discursiva. De vez em quando a parte estrutural, ela se sobrepôs à parte discursiva.

3. Que conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?

Eu acredito que durante a graduação, a gente tem, é, como é, digamos assim, espaços de discussão, é, eu acho que é, algumas disciplinas, elas contribuíram com discussões sobre, é, o currículo, de vez em quando discutiam o currículo intercultural, acho que em poucos textos, é, e em outras questões a partir de variação linguística que a gente acaba percebendo um pouco essa diversidade linguística existente no mundo, e conseqüentemente passa a pensar sobre a necessidade de se criar espaços de discussão sobre o respeito à essa diversidade linguística existente no mundo, nos diferentes contextos.

4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?

É, infelizmente eu não pude participar da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, das unidades de ensino, é, das quais eu trabalhei, é, em algumas delas o projeto já estava elaborado, e em outras, inclusive eu não pude nem ter acesso ao projeto político pedagógico

5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

Não sei, é, digamos que eu sou um professor que tenta em alguns instantes incluir a interculturalidade dentro da sala de aula, mas, é, existe uma dificuldade, é, no que diz respeito a levar temáticas discursivas, principalmente para o público, com o qual eu trabalho que é fundamental, fundamental II, porque nem sempre eles têm conhecimentos linguísticos suficientes pra adentrar temáticas mais aprofundadas, é, em discutir essas temáticas de um modo mais aprofundado, porque eles precisam ainda, de um pouco de um vocabulário que é um trabalho um pouco lento ainda no que diz respeito à inclusão dessas, da temática intercultural dentro da sala de aula.

Respostas de P3

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?

Eu acho, eu acho que não. A gente não teve na verdade, dentro da nossa formação, de nosso currículo muita discussão, na verdade, em relação, né, à interculturalidade.

2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?

Sim, costumo incluir, com o intuito de trabalhar com os alunos, né, outras formas de pensar, outras vivências, outras experiências no sentido que eles possam perceber que existem outras culturas, né, outras maneiras de viver, não o melhor ou pior, não no sentido de trazer isso como uma comparação para nossos alunos, mas no sentido de descobrir novas formas de pensar e de viver.

3. Que conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?

Eu acho que os conhecimentos que nós trabalhamos, principalmente nas disciplinas de estágio, quando nós passamos a ter a prática, principalmente nos momentos de observação, e que a gente percebeu, né, no contato, né, com a cultura local que não seja suficiente para que nossos alunos conseguissem aprender lidar apenas com aquele espaço que eles viviam porque eles precisam se relacionar com outros espaços, e nesses momentos as discussões, né, de interculturalidade, de cultura global passavam a surgir dentro da nossa formação de uma maneira mais explícita.

4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?

Sim, participo. Nos cursos Fique, nos cursos de extensão, nos cursos que eu sou a coordenadora, eu que realizo esse, a construção desses projetos, e nos cursos superiores eu faço parte do núcleo docente estruturante, e participo tanto da elaboração dos cursos, quanto das mudanças que ocorrem dentro das grades dos cursos.

5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

Ainda não. Eu acho que eu estou no caminho desenvolvendo algumas atividades, mas ainda não me considero uma professora totalmente intercultural, que tenha uma prática intercultural. Eu acho porque as atividades que eu proponho na minha sala de aula, ela tem alguns aspectos interculturais, mas eles ainda não estão explícitos de uma forma muito clara, tanto para mim, quanto para os alunos.

Respostas de P4

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?

É, eu acho que sim, porque durante todo o curso de graduação lá na UNEB, é, foi enfatizado muito essa questão da diversidade de, diversidade de crenças, de tréguas, de interesses, um dos alunos, e, acima de tudo foi incentivado a nós como professores, futuros professores que nós, é, pudéssemos levar em conta essas diferenças e trazer também essas diferenças para a sala de aula, mostrar como a língua inglesa é uma língua que pertence a diferentes povos e assim, é, poder despertar os outros, né?

Quando, é, para não privilegiar um sotaque a outro, né, inglês americano, inglês britânico, é, na verdade nenhum desses é privilegiado, nenhum desses é trazido para a sala de aula, né, mas a gente busca trazer diferentes formas de, diferentes formas de, é, ajudar aos alunos aprender inglês de uma forma, de modo autônomo, mas também buscando diferentes, é, fontes de aprendizagem, diferentes meios de aprendizagem, não importa de que país seja.

2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?

Sim, é, geralmente eu, tou nos meus planos na forma de apresentação de seminários. É, a gente lança temas para os alunos. Divide os alunos em equipes e os põem a pesquisar, e todo esse processo de pesquisa, acompanhamento de pesquisa, né, do, do desenvolvimento deles, das descobertas durante a pesquisa é acompanhado o papel da apresentação, pois, é tem oportunidade de diferenciar, de entender o que que é cultura e qual é o valor dessa cultura, né, para cada indivíduo e como, como, é, como eles podem também valorizar sua própria cultura e a cultura do outro.

3. Que conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?

É, cada ano é diferente. Cada ano acontece, é, ao redor do mundo, é, situações diferentes, então a gente busca, nós buscamos, é, singularidades de ano após ano, sentidos de que eles possam tanto, conhecer, se conhecer mais e conhecer mais a cultura do outro. Quando, eu acredito que quando eles conhecem mais a cultura do outro, eles passam também a conhecer sua própria cultura, né, eles aprendem a diferenciar assim, por exemplo, como que se dava alguém se vestir, por exemplo, em países, é, indianos, né, Láis qual empresa lá. Qual é a religião, qual o modo de se vestir, e qual é o contraste desse modo de comportamento com o seu. E qual dos dois está certo, qual dos dois está errado, essas questões são importantes para a sala de aula.

4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?

Participo. Em toda a elaboração do projeto político pedagógico é feito por todos os professores aqui na escola. Na verdade, a gente, cada um pede uma atribuição e depois a gente tem, discute as atribuições de cada um, faz apresentações, e aí a gente vai discutindo quais são os aspectos que são relevantes para a nossa região, para os nossos alunos, para o nosso público.

5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

Eu me considero uma professora em processo de aprendizagem para me adaptar cada vez mais a uma questão tão importante quanto a da interculturalidade. Então, eu não estou, não me considero uma professora intercultural, não tenho, é essa habilidade, cem por cento desenvolvida, mesmo porque a gente vai aprendendo aos poucos, né? mas eu me considero uma professora em processo de construção dessa habilidade.

Respostas de P5

1. Você acha que a sua formação de professor de inglês está relacionada à diversidade e à questões interculturais? Em que momentos isso se evidencia no seu exercício de ensino e vida profissional?

Lá no curso a gente teve muitos debates voltados para essas questões, é, interculturais, é, em algumas disciplinas, e muito por conta da minha pesquisa também, da minha atuação, é, em programas de iniciação à docência, no estágio. Então foram muitas leituras voltadas para essa questão da diversidade cultural, e, eu creio que há de se haver muito mais debates voltados para essa questão, porque de fato, ensinar a língua é ensinar a cultura, né? Inevitável que isso aconteça. Aí, eu creio que durante o curso a gente teve muita, muitas, discussões voltadas para essas questões, e, creio que essa minha formação está de fato relacionada a essas questões culturais, sim.

Eu acho que isso tá muito refletido na minha pesquisa, né? Durante a graduação. Nas aulas também, nas disciplinas durante todo o curso, mas na minha pesquisa principalmente, por conta das leituras feitas da temática da minha pesquisa da graduação, e se reflete na elaboração dos planos de aula, né? como planos de unidades, os planos anuais, né? na tentativa de adequar o currículo a diferentes realidades, né? oportunidades de lecionar em diferentes situações, diferentes contextos urbanos e rurais, é, em unidades mais carentes, menos carentes, então acho que essas leituras, as pesquisas, acho que reflete mais nesse sentido, da atuação de haver essa sensibilidade de se adequar o espaço, né? voltado para a questão cultural.

2. Você costuma incluir em seus planos de ensino questões que viabilizem uma discussão intercultural e crítica em sala de aula? Como isso ocorre?

Sim, eu sempre busco, é, inserir as questões interculturais voltadas pra realidades específicas dos estudantes, né? enquanto aprendizes da língua estrangeira, é, sempre buscando, atentar para essa questão crítica, de fato, né, que eles possam aprender a língua numa forma que venham a ter essa ideia de língua como algo cultural, né, e, compreendendo essa questão cultural como inserida em diferentes relações de poder em diferentes contextos, e, principalmente inseridos ali, na, na situação, né, na realidade em que eles vivem, e essa parte crítica é muito importante no sentido de que a gente forme, sujeitos, né, forme cidadãos, por meio da língua estrangeira também, né, porque é a partir da língua estrangeira que ele conseguem refletir, é, a sua própria língua, sua própria cultura, né, por meio da cultura do outro eles conseguem refletir e pensar criticamente também sobre a sua própria cultura, então essa questão intercultural de compreender as relações culturais e a questão crítica de poder refletir criticamente a sua cultura por meio da cultura do outro.

3. Que conhecimentos e saberes adquiridos na sua formação se relacionam com uma proposta curricular que inclua questões de cultura local, interculturalidade e cultura global?

Acho que as discussões sobre interculturalidade, elas abrangem, é, essas questões locais e globais, né, esse reconhecimento de que há de fato uma relação de culturas, né, e não de apenas uma única cultura de fato sendo apresentada na sala de aula, é, e os conhecimentos especificamente são essas questões voltadas para as discussões acerca da interculturalidade que foram apresentadas durante, durante a graduação.

4. Você participa da elaboração do projeto pedagógico de sua escola? Em que medidas isso acontece?

Projeto pedagógico, o projeto político pedagógico, de fato, não houve ainda, é, reformulações desde que eu estou na escola, então não participo, mas com relação à propostas pedagógicas, a projetos interdisciplinares, a realização de atividades, sim. Eu tento sempre participar, sempre pensando também na, justamente nessa questão intercultural, nessa questão da compreensão das relações de poder, porque, por ser de fato uma escola de uma realidade, é, de uma comunidade carente rural, então é necessário que a gente pense criticamente sobre o que a gente tá trabalhando, e que de fato reconheça não só na disciplina de língua inglesa, mas também em todas as disciplinas essa questão da interculturalidade.

5. Você se considera um (a) professor (a) intercultural? Por quê?

Eu busco ser. Eu busco sempre ser esse professor intercultural, às vezes eu me pego, é, eu tenho que admitir que às vezes eu me pego em propostas que tem que voltar e refletir pra analisar se de fato são interculturais, mas eu sempre busco, é, promover discussões, diálogos interculturais em sala de aula, porque de fato eles venham ter essa competência intercultural, que é o que a Base Nacional Curricular Comum agora faz, né, que é falar muito dessa questão da competência intercultural, então as propostas que eu tento fazer e tento buscar em sala de aula é justamente com o intuito de desenvolver essa competência deles, e que eles desenvolvam de fato essa competência por meio de atividades, de propostas, é, de planejamentos que venham a ser interculturais de fato.

ANEXO D

NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES ÀS PERGUNTAS FORMULADAS

Respostas de P1

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?

Levando em consideração que a LDB é um documento oficial que respalda toda educação básica nacional, a minha formação em língua inglesa pela UNEB-*Campus II*, baseado no atual currículo pelo qual tive formação ele levou em consideração a formação cultural da língua estrangeira, assim como essa relação social que a mesma exerce, mas acredito que as relações culturais de língua precisam ser mais abordadas, pois componentes curriculares como linguísticas precisam ter mais visibilidade no curso, assim como estudos da cultura não apenas ligadas as literaturas.

Na verdade, o atual currículo de língua inglesa no qual eu formei precisa ser reformulado para aumentar a quantidades de componentes que estejam ligados a formação cultural da língua, não apenas as estruturas semânticas, fonéticas, gramaticas e literária.

2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?

A formação docente eu compreendo que deva ser continua e com isso aspectos culturais devem ser abordados a todo instante, pois quando buscamos aprender/ ensinar qualquer que seja a língua nós precisamos levar em consideração a nossa identidade cultural e local, pois o estudo de línguas está associado ao estudo da cultura elas não se separam, diante disso para enriquecer nosso currículo é preciso que as questões culturais locais possam fazer relação com a língua em aprendizado, pois quando refletirmos sobre o aprendizado principalmente da língua inglesa está ligada ao nosso cotidiano não apenas por uma questão econômica e política, mas cultural, pois entende-se que em momentos de globalização a união de povos e culturas cabe o despertar pelo conhecimento da cultura do outro e isso inclui língua. Não obstante a interculturalidade está presente no Brasil quando desde início do processo de apropriação das terras nacionais outras culturas foram inseridas de forma tão perigosa que dizimou muitos povos, porém essa mesma inclusão deixou marcas culturais na vida e sociedade contemporânea como nas relações religiosas e costumes.

Diante desse cenário que foi construído a formação da língua brasileira oficial nós precisamos até para fortalecer e trazer reconhecimentos para as línguas que ficaram a margem dos estudos educacionais básicos incluir no currículo de língua inglesa o levantamento histórico como se deu a formação da língua oficial no Brasil, pois o que hoje temos como língua nacional passou por um viés histórico cultural e que se não for pesquisado e apresentado esse conhecimento pode ser resguardo apenas para pesquisadores da língua nativa. Na verdade eu percebo que até para diminuir o detrimento de uma língua sob outro, antes de quais quer

formação de língua estrangeira, a nacional deve ser apresentada e estudada. No entanto ressalto que eu busquei conhecer esse processo histórico da formação da língua nacional para aprender mais sobre ela e perceber o quanto uma língua pode exercer força cultural, econômica e política diante de seu povo e para com outros.

3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?

Na verdade, a diversidade cultural e a interculturalidade sempre fizeram parte do meu cotidiano, sou iniciada na religião de matriz africana que culturalmente está inserida na vivência de algumas regiões da Bahia. Levando em consideração essa vivência e experiência meu projeto de pesquisa na graduação está diretamente ligado a lei 10. 639/2003 e a 11.645/2012 que visa destacar nas salas de aula a cultura afro brasileira e indígena eu busquei pesquisar não apenas o fortalecimento da cultura e sim buscar destaque porque essas línguas também não são aprendidas na sala de aula, logo que a língua é cultura. Contudo nessa pesquisa foi encontrado que apesar da relação política educacional as línguas não consideradas hegemônicas não recebem devido destaque merecido, porém existem pesquisadores que buscam nas academias fortalecer essas línguas para levar para as salas de aulas da educação básica.

4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.

Bom na verdade as escolas tem recebido projetos interculturais vindos do Mec, porém faltam preparação desses docentes para a aplicação dos mesmos, o que eu pude participar nas escolas das quais eu atuo é voltada para regionalização que na verdade está ligado a cultura. Porém o que eu percebo é que falta uma abordagem maior para vincular as culturas. Uma das minhas maiores crítica relacionada a projetos educacionais, por exemplo, é que semana de consciência negra que é abordada em todas as escolas parece um recorte da cultura, mas na verdade ela é vivenciada a todo tempo, mas como falta preparação por parte de alguns formadores é criado esse recorte cultural e étnico. Não apenas a semana de consciência negra, mas também as relações indígenas que existem os nativos são apenas lembrados em um período do ano, mas essas lutas são diárias. Ambos os projetos sofrem recorte como se essas lutas não tivessem uma real função sócio -histórica e cultural.

5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

A minha formação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, me proporcionou a busca por nossos conhecimentos quanto às relações que o estudo de línguas e da linguagem pode proporcionar tais esses como ela é diretamente ligada à cultura, a força política e econômica e também perceber que a língua e a linguagem têm mudanças cotidianas que ao decorrer do tempo constrói a sua parcela histórica.

Na verdade eu percebo que esse currículo da qual estudei durante a minha formação precisa abranger mais sobre as questões históricas culturais da língua inglesa, assim como aumentar o estudo sobre a linguística e fonética. Cabe ressaltar que alguns componentes curriculares correspondem a esses conteúdos, mas eu acredito que precisam tem uma abordagem com um pouco mais de tempo como, por exemplo, um aumento de carga horário e seus estudos sejam iniciados desde egresso na instituição.

Quando eu iniciei meus estudos sobre a abordagem comunicativa e cultural na língua inglesa percebi que na verdade essa abordagem da comunicação permaneceu no Brasil não apenas por viés econômico como na atualidade mas, pelas relações históricas e políticas com os atuais países hegemônicos, na verdade quando iniciei os estudos linguístico surgiu a minha inquietação pois, passei a perceber que existem leis para estudo e permanência da língua inglesa nos currículos da educação básica, mas línguas indígenas e afro brasileiras não receberam inicialmente esse prestígio como isso, levantei estudos referente a essas leis educacionais de permanência da língua inglesa nos atuais currículos ressaltando que ela é estrangeira e porque as línguas nativas também não poderiam está presente nos atuais currículos da educação básico?. Todavia a lei 10.639/2003 e 11.645/2012 inclui o estudo da cultura afro- brasileira e indígena e do ensino aprendizagem da língua espanhola, mas essas línguas nativas e afro-brasileiras são pouco estudadas que está apenas ligada as instituições de nível superior com pequenos grupos de estudos. Na verdade a minha descoberta e ampliação quanto ao conhecimento foi perceber que o estudos de línguas e da linguagem precisam apresentar não apenas levantamentos literários, semânticos, fonéticos, mas também essas relações culturais e políticas que uma língua pode exercer em um contexto nacional educacional.

Respostas de P2

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?

Acredito que as diretrizes propõem a inclusão de atividades culturais. O documento prevê a valorização da intercultural dos discentes, porém, em alguns momentos a formação linguístico-técnica se sobressaiu as questões interculturais. No que tange o estudo sobre interculturalidade, me recordo mais das disciplinas de literatura e de algumas disciplinas interdisciplinares, Aspectos Históricos e Culturais do Ensino de Língua Inglesa – disciplinas em que os discursos de sujeitos ignorados eram trazidos – mas um contato de valorização da identidade intercultural dos graduandos ocorreu com um modelo mais superficial. Houve momentos de discussões sobre o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e, no que diz respeito a educação, me recordo de poucos textos direcionados a interculturalidade, a maioria retomava discussões sobre legislação educacional, cognitivismo, ludicidade em sala de aula e avaliação do processo de ensino.

2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?

Acredito que esta é uma das grandes dificuldades que temos na educação básica, pois dificilmente temos amostras que tragam exemplos de problemas locais e de reconhecimento da identidade cultural regional. Parte do material mais discursivo, infelizmente, está distante do conhecimento linguístico que o aluno possui, fazendo com ele não compreenda ou compreenda pouco o que o texto deseja dizer. Por outro lado, as atividades mais simples e com textos mais simples são pouco discursivas. Acredito que este é um dos conflitos que temos na elaboração das atividades, saber reforçar uma aprendizagem que reforce a identidade cultural dos discentes e modular as atividades no nível de língua inglesa que os estudantes possuem.

Infelizmente, nossa formação aborda pouco com adaptar as discussões sobre questões culturais em sala de aula. Esta condução acaba ficando implícita nos momentos em que estudamos a adequação dos conteúdos ao nível dos alunos para promover a aprendizagem. Mas poucos são os experimentos que fazemos com o propósito de propor questionamentos sobre quem eles são, qual a sua origem, quais aspectos da cultura estrangeira se assemelham a nossa, como a nossa cultura se posiciona de modo diferente da dele.

Outra das questões cruciais que é discutida no curso diz respeito a contemplação que temos da língua do “colonizador” e ao mesmo tempo a dependência desta língua. Não sei se por imaturidade, mas me recordo que ao sair da graduação, não tinha uma noção clara do papel da língua das grandes economias e de como ensinamos as línguas das grandes economias e raramente usamos amostras de diferentes países, algumas de países economicamente desfavorecidos, que não compõem o ciclo Estados Unidos e Reino Unido. Acredito que temos um dilema, pois a língua-alvo acaba sendo a variante destes países e, apesar de implícito, nós, docentes, reconhecemos estas variantes como a língua-alvo a ser ensinada nas escolas.

Uma das opções poderia ser a criação de ementas que reforçassem estas modalidades, entretanto, isso alterara parte da estrutura do curso. Um exemplo disso é o modelo como é tratado as atividades de estágio (divididos em oficinas, fundamental e médio), são negligenciadas nas ementas as diferentes modalidades como educação do campo e quilombola – espaços de discussão em que o reconhecimento das características que compõem a sua cultura e o contraste com a representação de acesso ao globalizado que ensino de língua inglesa produz são mais presentes.

Outra estratégia, que seria mais fácil de propor, seria uma abordagem didática para a criação de atividades com temáticas voltadas aos questionamentos direcionados às estruturas e às convenções sociais. Neste caso, cada docente tentaria propor tarefas que reforçassem o reconhecimento dos aspectos culturais locais, mesmo que em contraste ou partindo dos aspectos culturais globais. Porém, este aspecto acaba por ser pouco mensurável, pois as propostas dos discentes de graduação no máximo resultariam em artigos e outras delas nem seriam compartilhadas.

Outra proposta poderia ser incluir estas temáticas dentro de Projetos Pedagógicos, inclusive com a elaboração de Projeto Pedagógicos para o curso. Tais atividades poderiam direcionar, em conjunto com as propostas das ementas, as atividades que os docentes proporiaam aos discentes.

3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?

Acredito que as experiências de vida que mencionam a diversidade cultural são presentes na maioria dos estudantes da uneb. Devido à multicampia, acredito que a maioria dos estudantes da uneb vivem momentos de interação com pessoas de culturas diferentes, vários dos estudantes não residem nas cidades onde os departamentos estão estabelecidos; outra parcela deles viajam diariamente para cursar a graduação da Uneb. Tratando-se da característica da universidade, acredito que ela proporciona momentos de interação social e cultural entre os discentes. Me recordo de colegas que conheci de comunidades rurais um pouco isoladas, outros que vinham da região metropolitana. Enfim, um número alto de interação que talvez a imaturidade não tenha possibilitado perceber todas as características que distinguem os diferentes sujeitos que cursavam as graduações da universidade.

Por outro lado, a gente acaba por tem momentos no cotidiano de interação intercultural com os alunos das escolas de educação básica, principalmente quando pensamos que a maioria de nós não conseguimos trabalho na área nas nossas cidades de origem.

Apesar de generalizantes, ambos os momentos mencionados permitem uma observação sobre as características que compõem os diferentes grupos de trabalho e de interação, mesmo sabendo que nem sempre conseguimos propor atividades que valorizem a identidade cultural local.

4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.

Acredito que as escolas trazem temáticas que seriam temáticas interculturais. Na minha opinião, o projeto que participei (com uma parcela bem inferior de interferência, se comparado aos meus colegas de trabalho) que abordava questões de reconhecimento da identidade cultural, foi o projeto do dia da consciência negra. Porém, a contribuição do professor de línguas acaba por ser bem menor, raramente conseguimos desenvolver produções para apresentar em grupo. Atribuo esta dificuldade ao modelo de aplicação dos projetos, que atribui as responsabilidades, mas não proporciona um momento maior de interação com a turma (Com projeto ou sem projeto, os momentos de interação com os alunos era de apenas duas aulas semanais, um tempo que considero reduzido para propor produções mais complexas), o segundo item, como mencionado acima diz respeito a como reorganizar os projetos locais sem fugir do domínio de conhecimento da disciplina de língua inglesa. No caso do projeto da consciência negra as contribuições dos docentes acabam sendo o trabalho com personalidades negras ou músicas ou poemas que reforcem os aspectos da negritude e da luta social dos negros para conquistar o espaço social que lhe foi podado.

Em outro momento, discuto, principalmente nas turmas de nono ano, questões como posição da mulher na sociedade e respeito ao meio ambiente, mitos da criação do mundo de diferentes sociedades. Mas confesso que tenho dificuldade em trabalhar com as temáticas e de propor ações que ganhariam maior visibilidade com as duas aulas semanais.

5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

Apesar de considerar que a grade curricular da Uneb não propõem uma discussão direta e aprofundada sobre questões culturais, acredito que grade proporciona o desenvolvimento inicial para que o graduando possa dar sequência em outras leituras. Além disso, acredito que a autonomia de leitura é desenvolvida em uma graduação da uneb e que podemos procurar outras estratégias para preencher as lacunas que uma graduação não proporciona. Até porque, tratando-se da educação, a diversidade de contextos e o dinamismo social, dificultam uma previsão das necessidades dos graduandos no futuro.

Como docente da educação básica, acho que a grade prepara os graduando para o ingresso no mercado de trabalho. O desenvolvimento linguístico dos alunos, mesmo achando que não é uma regra em todos os departamentos da Uneb, cria confiança em sala de aula e proporciona maior competitividade nas aprovações em concurso para a educação básica. Tratado-se deste tópico, na maioria das vezes, as provas dos processos seletivos e concursos também são exemplos de como temáticas interculturais são negligenciadas e pouco abordadas.

Os processos seletivos e concursos reforçam mais o conhecimento teórico ou sobre linguística aplicada ou sobre aquisição de língua estrangeira (confesso que já fiz concursos para professor de inglês em que temática estava voltada para a qualidade da merenda escolar). Desse modo, acredito que a Uneb permite a competitividade para ingresso como docente efetivo da educação básica, tendo em vista que eu e parte dos meus colegas ocupam cargos de docente efetivo na educação básica.

Respostas de P3

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?
2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?
3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?
4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.
5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

As Diretrizes Curriculares, de maneira geral, nas suas orientações, ressaltam a autonomia e a flexibilidade necessária na organização dos cursos além da heterogeneidade de conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos em todo o processo ensino aprendizagem. Com isso, acredito que há um grande espaço para a inclusão da interculturalidade dentro do currículo, uma vez que esse currículo pode ser idealizado dentro de uma perspectiva que possibilite a formação de profissionais capazes de refletir sobre a sua função na sociedade, com a percepção de que as relações linguísticas são também reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais.

Uma formação docente que contemple essa problemática da diversidade cultural nas escolas e as consequências dessa interação de culturas ainda é um grande desafio. Por isso, uma formação pedagógica dentro do currículo que possibilite o professor aprimorar suas práticas educacionais voltadas para a busca de um conhecimento aprofundado da sua escola e do meio em que está se insere, deve ser o princípio para fomentar uma boa educação intercultural, que com certeza é uma grande aliada para todos os envolvidos no processo educativo.

As minhas experiências com a diversidade cultural e a interculturalidade na minha prática docente tem sido muito positivas e tem ajudado a diminuir conflitos e discriminação e por sua vez aumentando a tolerância e respeito entre os pares.

No local onde trabalho várias ações e projetos são desenvolvidos para inclusão e discussão de temas ligados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais, atividades como Simpósio

de Gênero, cafés filosóficos, Novembro Negro que surgem a partir de demandas internas e são construídos com a parceria dos alunos, docentes e comunidade externa. Essas atividades nos possibilitam refletir que vivemos em um mundo de diversidades, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, comprovadamente somos diferentes uns dos outros.

Portanto, a minha formação curricular reflete diretamente na minha prática pedagógica que é construída e modificada a cada dia, por causa das novas experiências e vivências proporcionadas pelas relações teoria e prática que me possibilitam refletir e agir sobre as diversas situações que enfrento no meu cotidiano escolar.

Respostas de P4

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?

Acredito que sim. Porém, como foi no meu caso, a individualidade do graduando, seus interesses como pessoa, podem ou não, dar relevância a esse aspecto.

2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?

Todos os componentes curriculares devem dialogar com o tema de modo que, dentro da carga horária, deve-se reservar um espaço para este estudo.

3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?

Minhas experiências nesse sentido são acadêmicas. Embora tenha visto alguma coisa nesse respeito na graduação, pessoalmente nunca me interessei profundamente pelo tema. Mais tarde, no mestrado é que finalmente entendi a importância da diversidade cultural e da interculturalidade no ensino de línguas.

4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.

Não participo.

5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

Ampliou minha noção/posição de cidadã dentro e fora da sala de aula.

Respostas de P5

1. Você acha que as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a elaboração do currículo de Letras língua Inglesa da UNEB contribuem para uma formação intercultural de professores de inglês?

Em partes. Acredito que ainda é necessário promover um maior diálogo entre língua e cultura/interculturalidade. É preciso fortalecer a concepção de que ensinar língua é lidar com diferentes relações interculturais, que não são igualitárias e carecem de estudos para que haja uma compreensão das diferentes relações de poder envolvidas no processo de ensinar a Língua Inglesa.

2. Na sua opinião, de que forma podemos ter uma formação docente que contemple as questões de identidade cultural local, com relação à perspectiva da interculturalidade?

Acredito que uma formação que contemple estas questões exige um estudo mais amplo, para além da concepção de língua. É preciso partir para uma reflexão que envolva conceitos de diferentes áreas e que possibilite uma maior compreensão acerca do que é identidade e de como esta está vinculada a uma cultura local, em meio a relações interculturais e de poder. A Linguística Aplicada na perspectiva indisciplinar amplia este diálogo e deveria estar mais presente na formação, por possibilitar estudos sobre a linguagem que levem em consideração contribuições de diferentes áreas. Tendo em vista que cada aprendiz está inserido em um contexto social e cultural e que este interfere na aprendizagem da LI, é preciso formar professores que possam compreender como este sujeito lida com a língua estrangeira e como se dá a relação entre culturas distintas na sala de aula.

3. Que experiências de vida você tem com a diversidade cultural e a interculturalidade?

Venho da educação do campo e sempre tive que lidar com a diversidade cultural e as relações de poder entre campo e cidade. Enquanto aprendiz de Língua Inglesa tive um ensino tradicional, pautado na cultura urbana americana. Como professor, tendo uma formação votada para a interculturalidade, pude voltar à educação do campo para lecionar e buscar promover uma aprendizagem intercultural com meus estudantes.

4. Você tem participado de projetos escolares, nos quais se abordam temas relacionados à diversidade cultural, etnias, culturas locais e globais? Faça uma síntese de como funcionam esses projetos.

Sim. São projetos interdisciplinares realizados nas escolas que abordam tanto culturas regionais quanto relações étnico-raciais. Estes projetos funcionam por meio do trabalho de determinados temas em sala e com apresentações na escola. Na disciplina de Língua Inglesa, os temas são abordados em inglês, buscando propor discussões e conexões com outras culturas por meio da LI, a depender do projeto.

5. De que forma essa formação curricular tem impactado a sua vida como pessoa e como professor (a) de língua inglesa?

Tem impactado positivamente. Creio que as brechas que a formação ainda tem foram de certa forma superadas com outros estudos e uma formação continuada. Assim, após muitas reflexões proporcionadas por minha formação, procuro sempre ser um profissional melhor,

buscando sempre compreender primeiro quem é o sujeito que está aprendendo a língua inglesa para que possa tentar viabilizar uma aprendizagem mais efetiva e intercultural.

ANEXO E

RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AOS QUESTIONÁRIOS

Respostas de P1

1. Para você, o que significa ser um(a) professor(a) de língua inglesa na contemporaneidade?

Um professor é um provocador do saber, na atualidade levando em consideração os avanços tecnológicos e as mídias o professor precisa está sempre atualizado, pois as informações estão com melhor acesso e mais facilidade de ser localizada. Todavia o papel do professor de língua inglesa é ajudar os estudantes a separar quais informações são de real importância para o aprendizado de outra língua seja ela qual for, os estudantes na atualidade percebo que tem um olhar mais curioso para o que é novo ou o que pode proporcionar mais acesso ao conhecimento. Tenho em minhas salas de aula observado que alguns estudantes têm chegado com o conhecimento prévio da língua inglesa como, por exemplo, gírias e algumas culturas que estão atrelado a ela cabe o professor nesse momento saber intermediar esse conhecimento para ser usado como estímulo.

2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – Campus-
-----?

A universidade da qual eu busquei ter formação tem um respaldo de reconhecimento e mérito na formação do professor, quando eu escolhi a UNEB- Campus II eu já tinha conhecimento da instituição e como ele desenvolvia seu trabalho na formação do professor, não apenas voltada para a comunicação mas, relacionado ao conhecimento literário cultural e pedagógico do ensino de línguas.

3. Que influências o currículo formado por oito eixos norteadores e quatro eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?

No atual currículo da UNEB- Campus II esses eixos colaboraram no conhecimento de línguas, pois foi possível perceber que ela está relacionado a cultura e a aspectos políticos nacionais e internacionais, com esse currículo de língua inglesa eu consegui perceber que os estudos estrangeiros podem ser mais abrangente quanto levando em consideração esse atual currículo na área de tradução e estudos linguístico, pois percebo que pode ser mais explorado.

4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?

A disciplina da área de linguística aplica e estudo fonético, pois ambas me ajudou a compreender a formação e estruturas bases que uma língua pode ter como por exemplos vocábulos e pronúncias específica dessa língua devido a sua formação e estrutura fonética. Os estudos na área de linguística me direcionou a relação política e econômica que uma língua pode ter e a sua relação hegemônica em uma nação como também esse língua chegou nesses espaços. Com essa significativa descoberta, percebo que a língua estrangeira não está apenas

vinculada ao falar, mas que outros fatores como hegemonia, relação histórica e cultura apresenta forte influência.

5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?

Acredito que quando o currículo foi selecionado ele tinha como propósito induzir as descobertas que estudo de línguas pode proporcionar ao professor, ao longo meu trajeto de estudantes percebi dentro das disciplinas de pedagogia que o ensinar/aprender está também relacionado ao conhecimento de mundo que as metodologias algumas delas prontas precisam ser adaptadas ao público que você está direcionado e com o meu percurso percebo que isso é de fundamental importância, que não basta ter o estudo prévio sobre as diferentes metodologias ou práxis pedagógicas, mas que você precisa conhecer a realidade do seu público para atingir como novos conhecimentos da melhor forma possível.

6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?

Na verdade antes mesmo da formação acadêmica eu já lecionava, mas ao logo do desenvolvimento da minha vida docente percebi que algumas disciplinas precisam ter uma abordagem como mais carga horária, por exemplos as leis de base pedagógica foram apresentadas em poucos semestres com cargas horárias que poderiam ser maior, esse aprendizado eu fui adquirido de forma autônoma ao longo da necessidade de lecionar e responder aos anseios dos estudantes, como por exemplo por que estudamos a língua inglesa? Porque a língua inglesa levada para sala de aula? E esse é um dos maiores questionamentos que eles fazem que não estão apenas vinculado ao fator político mas também, associado as questões pedagógicas que nesse atual currículo eu penso que pode ser mais explorado.

7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?

Quando se buscar estudar uma língua sabemos que por um bom tempo vamos se dedicar a pesquisar sobre ela, não na sua totalidade, pois requer longos anos de estudos, porém o que foi apresentado como proposta para a formação do professor de língua inglesa foi alcançado por mim, mas digo que algumas disciplinas como da área de linguística, aspectos culturais e fonéticos precisam ter maiores abordagens. Bom quanto a minha preparação de professor ela foi alcançada, todo professor é pesquisador e indutor do conhecimento, pois sabemos que iremos enfrentar salas de aulas com diferentes características e que na sua maioria independente do público alvo nossos estudantes estão chegando com bagagens de conhecimentos que precisam ser direcionados e aproveitados para com isso despertarem o interesse do saber e pesquisar. As novas tecnologias têm favorecido para esse fenômeno que tem aumentado e melhorado cada vez mais, porém essa mesma facilidade de acesso tem direcionar os estudantes algumas das vezes a conhecimentos errôneos que precisam ser melhorados esclarecidos pelo professor.

8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.

Na minha formação na UNEB *Campus-II*, as disciplinas de base pedagógica foram bem proveitosas para a elaboração e conhecimento dos documentos oficiais pedagógicos, no entanto,

cabe ressaltar que alguns desses documentos se atualizam constantemente. Mas foi possível aprender a elaborar tanto um plano de curso quanto o plano de aula, mas o que na atualidade eu percebo é que constantes mudanças são feitas nessas bases pedagógicas disciplinas e que muitas das vezes não condiz com a realidade dos estudantes e até mesmo com a vagareza que esses materiais didáticos chegam às escolas e para o desenvolver pedagógico.

9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?

Levando em consideração que os professores dos diferentes componentes são da sua área específica as ementas na sua maioria e totalidade estava alinhada tanto a proposta metodológica do professor quanto ao seu conteúdo específico, porém atenta a algumas das dificuldades presentes em todo o campus da UNEB existe um carência de professores e em especial nas áreas como a linguística e a fonética que em alguns semestres foram colaboradores de outro campus que ministravam as aulas considerando que alguns desses colaboradores vinham de longas distâncias e chegavam atrasados e não conseguia aplicar o seu conteúdo apresentado nas ementas com totalidade.

Todavia é de grande estimar ressaltar que eles ainda assim, para que houvesse um melhor aproveitamento dos conteúdos do componente criavam estratégias e indicavam livros e pesquisa visando uma formação docente de qualidade.

10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.

Quando estamos dispostos a cursar uma licenciatura independente dos eixos temáticos, as disciplinas teóricas são de fundamental importância tanto para construção do senso crítico quanto do aprender/ensinar a ser pesquisador. Um professor antes de ser direcionador do saber ele é pesquisador, pois a sua principal função é despertar o interesse dos diferentes saberes nos seus estudantes observando os reais interesses. Quanto as práticas elas serviram para fortalecer e aprender que as nossas salas de aula estão repletas que diferentes saberes e realidades sociais, que cada estudante compreende aquele conhecimento passado por diferentes pontos de vista.

A partir das práticas pedagógicas é que descobrimos e que precisamos ter diferentes metodologias e que na verdade o conhecimento ele é interdisciplinar podendo relacionar com diferentes culturas, na verdade levando em consideração a minha formação um dos meus maiores desafios foi conseguir que as minhas metodologias atingissem a todos observando os diferentes questionamentos e as principais dúvidas com isso na atualidade eu tenho a atenção de aplicar da melhor forma possível, diferentes metodologias para todas possam da melhor forma compreender o conteúdo proposto, eu uso como exemplos, músicas, series, filmes e jogos que estão na atualidade observado as faixas etárias que estou ensinando. Por tanto, a teoria e a prática caminham unidas para levar da melhor compreensão possível o conhecimento.

11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?

Refletindo sobre a minha formação de licenciatura em língua inglesa a minha sugestão diante da formação da qual escolhi seguir é que em nosso currículo as disciplinas pedagógicas sejam desenvolvidas oficinas que possam ajudar os discentes a melhor desenvolver as suas metodologias e que as práticas pedagógicas sejam iniciadas desde o início da formação do

professor. Outra ressalva que tenho para apresentar é que as disciplinas da área de linguística e fonética tenham maiores abordagens, pois estamos diante da formação da linguagem.

12. De que modo você contribuiu com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?

Bom a minha contribuição de professora foi desde o início da minha formação, eu tenho o cuidado de induzir os meus estudantes a pesquisa, não apenas voltada para o conhecimento de línguas, mas também a relação interdisciplinar que esse estudo proporciona na atualidade, eu já tenho estudantes cursando universidade e alguns deles por reconhecimento profissional me relataram da importância que uma língua estrangeira tem para o ingresso em curso superior e a experiência que o aprendizado dessa língua estrangeira pode proporcionar quando se pesquisa outros saberes.

13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?

Ao longo da minha formação as teorias me proporcionaram uma melhor reflexão sobre as diferentes formas de aprender/ensinar. Na minha formação um dos principais conhecimentos que tenho na minha vida profissional e pessoal é o método dedutivo e indutivo que leva em consideração os diferentes conhecimentos que podem ser aprendidos/ensinados. O essencial na prática pedagógica é uma boa base teórica tanto pedagógica quanto das diferentes possibilidades metodológicas.

14. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?

A minha maior idealização e sentimento foram encontrar com esse atual currículo o despertar pesquisador e que a nossa formação de professor é continuada e que sempre precisamos estar buscando novos conhecimentos na nossa área de estudo da linguagem, se atualizando e que diante dela e da atual realidade educacional precisamos criar em nossos estudantes esse despertar e a construção do senso crítico que na verdade o conhecimento não está apenas atrelado ao que o professor leva para sala de aula e que nossos estudantes podem ir além. Hoje eu entendo por experiência e vivência que alguns professores têm deixado de induzir a pesquisa apenas alimentando as chamadas respostas prontas não desafiando a si. O professor precisa se sentir desafiado para estar e se colocar em uma zona de conforto diante de seus alunos e que esses alunos na verdade não podem perder a curiosidade do saber.

15. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?

Todo material didático tem a sua importância, mas o professor não pode ficar preso apenas ao material didático que foi proposto pelo corpo pedagógico, na verdade com o ingresso das diferentes metodologias outros métodos podem ser aplicados, como por exemplo o uso das tecnologias de informação assim como dinâmicas de grupo a exploração dos espaços de convívio social da escola. O material didático na verdade é apenas uma base para ajudar a desenvolver e interagir com os conteúdos que são propostos pelos documentos oficiais para as diferentes áreas do conhecimento. Para língua inglesa a minha mobilização e que tem alcançado com melhores resultados é o uso do livro didático associado a atividade com uso de tecnologias áudio visuais em língua inglesa, visando o que tem na atualidade com isso os estudantes buscam interagir, pois na sua maioria são atividades de seus interesses como músicas, jogos,

filmes etc. De modo geral eu acredito que todo professor precisa induzir da melhor forma da sua aplicabilidade o que estudantes tem de fácil acesso tecnológico como o celular e que a nossa sala de aula é rica quando buscamos analisar os diferentes interesses de nossos estudantes.

16. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?

No meu período de formação algumas disciplinas permitiram outros conhecimentos, como a de LIBRAS, mas achei com uma carga horária muito curta não favorecendo o avançar um pouco mais nessa área, desde já ressalto que ela deveria ser bem explorada nos cursos de licenciatura, na atualidade as nossas salas de aula estão bem diversas com públicos com diferentes características cognitivas e físicas, todavia enriquece na diversidade do conhecimento. Outra disciplina que proporcionou essa relação social foram a de estudos filosóficos que também precisa de um olhar mais rigoroso nos cursos de licenciatura, componentes que ajudam a despertar o conhecimento interdisciplinar precisa ter uma carga horária com um pouco mais de destaque, porque todo professor é indutor do conhecimento.

17. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

No período da minha formação foi possível perceber que não basta apenas ter conhecimento específico linguístico, mas também relacionar as diferentes áreas do conhecimento como unir a relação cultural da língua estrangeira nas ações cotidianas interculturalidade e interdisciplinaridade. Isso foi possível quando eu iniciei as práticas pedagógicas nas disciplinas de estágio e percebi que nossos estudantes estão envolvidos com as diferentes línguas estrangeiras e não apenas a língua inglesa quando eles buscam assistir ou ouvir músicas de outras culturas como a coreana ou japonesa. As disciplinas de metodologia da pesquisa me fez perceber que eu tenho o papel de despertar os diferentes conhecimentos culturais de língua orientando o meus estudantes a pesquisar sempre, atentado em ensinar a língua inglesa não só direcionada aos países ditos hegemônicos, mas também aquelas nações que com poucas visibilidades com isso foi possível o despertar da curiosidade em conhecer novas culturas e línguas.

Na verdade todo professor deve ter como meta de satisfação não apenas direcionar o seu conhecimento específico, mas também o fazer-se pesquisador diante dos estudantes apresentando outras culturas, novas metodologias ou solicitando como eles gostariam de aprender sobre novas culturas.

Respostas de P2

1. Para você, o que significa ser um (a) professor (a) de língua inglesa na contemporaneidade?

Tendo em vista a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para futuras necessidades dos discentes, necessidades estas que alguns deles sequer imaginam que precisarão, o professor de língua é um sujeito que atua na promoção da aprendizagem de uma segunda língua pelos seus alunos, motivando-os e/ou instigando-os sobre a necessidade de adquiri-la para uso futuro. Esta promoção de aprendizagem não se restringe apenas ao ensino da língua, mas dos discursos e argumentos que compõem as amostras que são levadas pelo professor de língua para a sala de aula. Além disso, o professor de inglês dispõe de certa

flexibilidade no trato com o conteúdo, pois ele pode discutir amostras de língua inglesa sobre temáticas variadas.

2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – Campus IV?

Para mim, ser egresso do curso de Letras-Língua Inglesa do *Campus IV* significa competitividade, tanto no que concerne a possibilidade de ingresso como professor da educação básica, quanto a continuidade como acadêmico em programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais.

3. Que influências o currículo formado por oito eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?

Acredito que o currículo de Letras-Língua Inglesa quase que contempla as necessidades de formação inicial dos docentes. As disciplinas preparam os alunos tanto para a aquisição de língua inglesa, quanto para a pesquisa e para pensar o ensino de língua estrangeira.

4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?

Acredito que as disciplinas de Língua Inglesa, as disciplinas de NEI e de estágio contribuíram de maneira mais significativa para a formação docente, uma vez que elas também possuem uma carga horária maior. As disciplinas de língua inglesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, fator que ajuda na confiança do aluno-professor quando ele precisa encarar a sala de aula. Já as disciplinas de Nei e de Estágio (assim como as disciplinas de Linguística Aplicada) promovem discussões sobre a aquisição e o ensino de línguas estrangeiras, introduzindo – mesmo que em alguns momentos de modo um pouco superficial – discussões que desenvolverão as habilidades para nortear o docente nas atitudes que adotará em sala de aula.

5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?

Acredito que as mudanças na práxis docente poderiam ocorrer de maneira mais significativa caso estivesse atuando em sala de aula durante o momento em que o cursei a graduação. Como a efetiva regência em sala de aula de língua inglesa sucedeu o momento de ingresso no curso, sua interferência em mudança na práxis docente me parecem pouco significativa. Porém, o curso promoveu uma base que fez com que quando estivesse em sala de aula, eu passasse a questionar o funcionamento da escola e a minha própria prática docente, que adicionada a outras atividades formativas, esclareceram minha perspectiva sobre a função da educação, da escola e da língua inglesa neste contexto.

6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?

Como docente de língua inglesa, me senti preparado para encarar a sala de aula. As lacunas mais que identifiquei após a graduação dizem respeito a falta de destaque na legislação educacional, pouco esclarecimento sobre a função da escola e como a língua inglesa ajuda a exercer esta função.

7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?

A impressão que tenho é que os conhecimentos foram suficientes no que concerne a aquisição de língua inglesa, necessários para lidar com a língua como docente de uma língua estrangeira. Porém, compartilho da opinião de que a parte de ensino, principalmente a parte de legislação educacional e que discutem o que é a escola, qual é a função da escola, quais as dificuldades estruturais da escola e como este fator interfere no modo com atuamos como docente, foram um pouco aquém do que é demandado pelos professores quando estão atuando em sala de aula.

8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.

Sim. Tanto as disciplinas de NEI quanto as disciplinas de Estágio propunham práticas de planejamento que variavam de planos de curso a elaboração de sequências didáticas e planos de aula.

9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?

Algumas das disciplinas cumpriam a risca a ementa e alguns docentes selecionavam conteúdos que condiziam com o proposto pela ementa. Entretanto, nem todos os docentes apresentavam a ementa no início do semestre, fazendo com que o acompanhamento e a possibilidade de sugestão por parte dos alunos fosse limitado.

10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.

As disciplinas teóricas e práticas foram importantes, porém a perspectiva sobre a educação que os textos teóricos propostos nem sempre condiziam ou respondiam as questões que tínhamos sobre a escola. Geralmente textos teóricos tendem a ignorar os aspectos estruturais (talvez porque estes aspectos são de responsabilidade de outros profissionais que nem sempre são docentes). Além disso, alguns textos teóricos assumem um caráter prescritivo insinuando o que o professor “deve”, “tem” que fazer, fatores que distanciavam do contexto com os quais nos deparávamos nas salas de aula da disciplina de estágio.

11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?

O currículo precisa melhorar setores como discussão da legislação educacional, pois precisamos destes conteúdos para ingresso como docente na educação básica. Além disso, eles são importantes para que possamos perceber a função e o funcionamento da escola e consequentemente a função da língua inglesa dentro do macrocontexto.

12. De que modo você contribui com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?

O primeiro dos aspectos é a proposta de atividades, a formação contribui para que os graduando adquiram um domínio intermediário da língua estrangeira. Este fator contribui para a confiabilidade dos graduandos. Na sala de aula, o docente tenta identificar o estágio de aquisição dos alunos, reestabelecer outra relação com a língua estrangeira (uma vez que alguns

alunos têm tanto resistência quanto medo da disciplina). Além disso, modela-se a língua de acordo com o nível dos alunos, tentando introduzir atividades e tarefas, obviamente que levando em consideração as limitações estruturais da unidade escolar.

13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?

Acredito que os conhecimentos linguísticos e os conceitos referentes a aquisição da segunda língua ajudam a esclarecer os diferentes processos que ocorrem durante a aquisição de uma segunda língua. Além disso, a classificação dos processos ajuda a categorizar os estados de aquisição da interlíngua produzida pelos discentes e tentar procurar estratégias para solucionar estes problemas.

14. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?

Acredito que o sentido mais relevante é competitividade tanto em concursos e processos seletivos quanto em processos seletivos para dar continuidade a vida acadêmica. O currículo chega a ser técnico no que diz respeito a aquisição de uma língua estrangeira, porém acredito que este fator é de suma importância para garantir a segurança do graduando sobre o que ele ensina.

15. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?

A graduação garantiu uma formação que possibilita a utilização de diferentes materiais didáticos, inclusive os concernentes às novas tecnologias. Eles infelizmente são pouco usados pois os recursos tecnológicos das escolas públicas estão ou sucateados ou são escassos.

16. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?

A formação pouco tratava sobre temáticas como interculturalidade. A minha pequena formação como docente intercultural ou foi derivada de discussões que ocorriam em atividades extensionistas da universidade ou posteriores ao período da graduação.

17. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

Como dito anteriormente, as disciplinas que permitiram discutir os processos de aquisição de uma interlíngua. Estas disciplinas nos ajudam a lidar com os estágios de aprendizagem de uma língua inglesa e a categorizar os processos e tentar criar estratégias para que os discentes aprofundem seus conhecimentos linguísticos.

Respostas de P3

1. Para você, o que significa ser um (a) professor (a) de língua inglesa na contemporaneidade?

Ser um professor diante da atual conjuntura representa um conjunto de desafios e ao mesmo tempo de responsabilidades, uma vez que as necessidades dos nossos alunos são complexas, por exemplo temos que refletir sobre o aprendizado da língua inglesa e isso envolve

consciência política para poder trazer essa discussão para sala de aula, a leitura tem que ter por objetivo a formação de um leitor crítico e não mais um leitor passivo apenas para reconhecer os códigos da língua entre outras questões.

2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – *Campus* -----? *Campus V*

Para mim significa o início de um processo de formação muito importante para minha carreira docente. A Uneb Canpus V e o meu curso proporcionaram um espaço de discussão, formação e observação que são fundamentais para um professor.

3. Que influências o currículo formado por oito eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?

A principal influência foi a de não fazer muitas divisões e isso foi algo naquela época muito novo para mim estudar a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Hoje reconheço o quanto é necessário trabalhar pelo viés da transdisciplinaridade.

4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?

Todas as disciplinas tiveram a sua contribuição porém acredito que as mais relevantes foram: Aspectos históricos e culturais em Língua Inglesa, Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Estudos fonéticos e fonológicos, Estágio Supervisionado e Estudos contemporâneos da literatura. Essas disciplinas deram muito aporte para a construção da minha prática pedagógica.

5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?

Acredito que gerou mais motivações a partir do momento que me identifiquei com o curso e tinha consciência que era preciso ir além daquele currículo oferecido , porque algumas discussões foram muito superficiais e também talvez a falta de maturidade para processar toda informação recebida durante a graduação .

6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?

Apesar de ter sido um curso regular com duração de 4 anos, não me senti totalmente preparada para atuar como docente . A maior lacuna foi a falta de disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira

7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?

Não foram suficientes, fiz uma complementação com um curso de inglês.

8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.

Sim. Não somente pelos estudo teóricos sobre plano de curso , mas também pela prática realizada durante os estágios . Considerando claro que elaborar planos é um aspecto complexo no

trabalho docente que precisa de muito conhecimento e a constante necessidade de estudos para que possamos ter um maior embasamento teórico/metodológico no desenvolvimento da prática educativa.

9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?

Poderiam ter sido explorados de um maneira mais aprofundada , porém como foi um momento de mudança de currículo , muitos professores estavam ensinando determinadas disciplinas pela primeira vez e ainda estavam em fase de construção dessa relação componente/ementa.

10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.

Um bom professor não se constitui apenas de teoria. A minha formação foi se construindo a partir da relação teoria e prática nas disciplinas cursadas. A interação entre esses saberes possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma, por isso considero ambas disciplinas importantes.

11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?

A minha sugestão seria uma maior ênfase em disciplinas na área da Linguística Aplicada, mais oportunidades para a prática e vivências na língua inglesa.

12. De que modo você contribui com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?

A minha maior contribuição para os meus alunos é colocar para eles o meu papel de professor com um ato de compartilhar e construir conhecimentos junto com eles.

13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?

Acho que o mais importante foi ter passado a entender tanto a aprendizagem do aluno quando a formação do professor como um processo contínuo , que precisa ser baseado em um processo reflexivo .

13. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?

O incentivo para sempre buscar realizar uma prática profissional competente que inclua autonomia, capacidade de decisão e criatividade.

14. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?

A capacidade de reflexão e questionamento sobre um material didático, antes de entrar no curso acreditava que os materiais didáticos deveriam ser fielmente seguidos e somente após as experiências de aprendizagem vivenciadas na graduação pude perceber que um material didático pode trazer muitos benefícios mas também muitas limitações, por isso deve ser usado com um suporte uma ferramenta auxiliar e não desempenhar o papel principal em sala de aula.

15. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?

Sim. As discussões sobre os temas sociais contribuíram para uma construção de uma cidadania consciente e ativa, que permitiu posicionar-me frente às transformações tanto do meu curso quanto da sociedade.

16. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

Acredito que não basta ao professor adquirir conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que saiba disponibilizá-los, transformando-os em ação, por exemplo pensar em situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que promovam a interação/articulação dos diferentes conhecimentos e as disciplinas cursadas para além dos conhecimentos linguísticos de alguma modo contemplaram essas competências.

Resposta de P4

1. Para você, o que significa ser um (a) professor (a) de língua inglesa na contemporaneidade?

Significa ser um ajudador, inspirador, para que se desperte o interesse e autonomia na busca pelo conhecimento da língua estrangeira, visto que, a carga horária é insuficiente e a aprendizagem é determinada mais pelo que os estudantes fazem fora da sala de aula do que dentro dela.

2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – Campus VI?

Eu sempre disse que eu não poderia ter tido formação melhor. No mestrado pude perceber isso quando, colegas de mesma formação que eu, de outras universidades, não tinham minimamente ouvido falar de tópicos/teóricos essenciais para a discussão “ensino/aprendizagem de língua estrangeira”. A formação no Campus VI me preparou para questionar, pesquisar, desenvolver e avaliar a minha prática.

3. Que influências o currículo formado por oito eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?

Nunca me atentei para essa organização do currículo nem para o currículo em si. Acreditei que o que estávamos estudando era o que deveríamos estudar. Certamente que devo a minha prática a ele mesmo que, na minha formação particular estivesse nos bastidores.

4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?

Eu era apaixonada pelo meu curso. Não consigo escolher uma. A que eu menos gostei foi Fonética e Fonologia. Ainda assim, é uma das que sempre utilizo nas minhas aulas. Assim, me sinto incapaz de escolher.

5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?

Sim, principalmente para a busca de respostas às minhas inquietações a partir da pesquisa.

6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?

Sim. Não senti falta de nada. Com a prática porém, percebi que tenho me aperfeiçoado. Mas isso não se deve a lacunas deixadas, mas a própria prática.

7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?

A intenção da universidade não era essa. Infelizmente só descobri dentro do curso. De qualquer modo, busquei e aprendi. O fato de as próprias aulas serem em inglês, o material de leitura também, forçaram um pouco essa aprendizagem. Assim, os conhecimentos de língua inglesa estudados na universidade não foram suficientes, por isso, busquei fora.

8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.

Sim. É um dos temas dos quais eu mais me senti segura ao sair da universidade. Todas as disciplinas voltadas para a prática enfatizaram o planejamento.

9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?

Nunca questionei.

10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.

Total importância. As teóricas serviram de base para as disciplinas práticas. Foram complementares.

11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?

Na minha turma de inicialmente 20 alunos, apenas quatro, incluindo a mim mesma seguiram carreira. Isso significa que talvez a falta de clareza a respeito do que é o curso no momento da inscrição é que talvez tenha abertura para melhorias. Uma vez no curso, na minha época, o uso de tecnologias não era tão forte como é hoje. Meu desejo é que a universidade esteja se atualizando conforme as necessidades da sociedade e não o contrário.

12. De que modo você contribui com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?

A minha prática hoje é reflexo da minha formação na graduação. Sempre recorro ao que aprendi na graduação.

13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?

Aquisição de Língua e Linguagem, Conhecimentos de Linguística e Linguística Aplicada, Teorias e métodos de ensino de Línguas Estrangeiras, Literatura estrangeira.

13. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?

O fazer pedagógico é o ato de servir à sociedade com o nosso melhor. E o nosso melhor é construído dia após dia.

14. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?

O material didático é um vergonhoso desperdício de verba pública e a prova por escrito do cinismo dos autores. Não foi a universidade que me ensinou isso.

15. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?

Totalmente! As disciplinas práticas tinham como base a atuação social de um modo ou de outro. Sai da universidade militante pela educação e pelos projetos sociais.

16. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

Aquelas voltadas à pesquisa e à literatura.

Respostas de P5

1. Para você, o que significa ser um (a) professor (a) de língua inglesa na contemporaneidade?

Significa buscar ensinar uma língua da globalização lançando o olhar para os aprendizes enquanto sujeitos com identidades culturais distintas, buscando desenvolver as habilidades linguísticas ao mesmo tempo em que constrói uma competência intercultural. É um grande desafio, tendo em vista o histórico do ensino de LI com base em metodologias tradicionais e a desvalorização da disciplina, bem como a própria complexidade de ensinar uma língua do poder em meio a diferentes relações de poder presentes na sociedade e que são refletidas na sala de aula.

2. O que significa para você ser formado professor(a) de língua inglesa pela UNEB – Campus XIV?

Significa ter uma formação crítica, que me levou a refletir acerca de diferentes questões voltadas para o ensino de Língua Inglesa, ao mesmo tempo em que deu margem para que eu buscasse aprendizagens fora do âmbito acadêmico. O curso proporcionou boas experiências e discussões importantes para a minha formação.

3. Que influências o currículo formado por oito eixos temáticos orientadores das disciplinas trouxe para sua formação e para as suas práticas pedagógicas?

Pelo fato de abranger diferentes aspectos voltados para a formação docente, o currículo influenciou nas minhas práticas no sentido de ter um olhar mais amplo acerca do ensino da Língua Inglesa, e não apenas para questões meramente linguísticas e didáticas. Contudo, vale ressaltar que o currículo não é debatido com os discentes e os eixos temáticos enquanto ferramenta do currículo não são claramente apresentados e discutidos.

4. Que disciplina(s) você considerou a(s) mais significativa(s) para sua formação docente? Por quê?

As disciplinas de Linguística Aplicada, bem como de Estágio Supervisionado e NEI tiveram impactos significativos no que se refere à minha formação docente. Os componentes LA I e II proporcionaram reflexões acerca das diferentes questões envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem da língua para além dos aspectos linguísticos, tendo influência nas disciplinas de Estágio e NEI, que sempre estiveram em diálogo com discussões da Linguística Aplicada.

5. O currículo de seu curso gerou motivações e mudanças constantes na sua práxis pedagógica? Se sim, de que maneira isso se processa na sua vida profissional atual?

Sim. Ao passo que cursava a disciplina e tinha outras experiências já atuando enquanto professor, estava em constante reflexão da minha prática e desconstruindo crenças. Hoje continuo fazendo essa reflexão e sempre reformulando o modo de ensinar, sempre pensando nos sujeitos e nas demandas de cada realidade.

6. Quão preparado(a) você se sentiu para atuar como docente após a conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas? Você acredita que ficou alguma lacuna na sua formação? Se sim, pode explicar?

Me senti preparado porque tive oportunidade de atuar como professor durante a formação, participando de programa de iniciação à docência. Com relação a lacunas, elas sempre ficam. Nenhuma formação é completa por si só. Muitas questões com as quais tive que lidar enquanto docente após a formação não foram discutidas no curso, como por exemplo o fato de ensinar inglês para pessoas com necessidades especiais, dentre outras especificidades.

7. Os conhecimentos de língua inglesa estudados na sua graduação foram suficientes para lhe capacitar como um professor de inglês preparado para enfrentar a sala de aula?

Temos uma carga horária grande de disciplinas de laboratório, maior que muitos cursos livres, isso é fato. Porém, o contexto da graduação é diferente e, no caso específico do meu curso, creio que faltou uma certa definição de objetivos a cada semestre. A troca de professores a cada componente também tem influência, devido às diferentes metodologias. Mas creio que o currículo proporciona muitos momentos de aprendizagem da língua, tanto nas disciplinas de laboratório, quando nas de práticas orais e escritas.

8. Você acha que a sua formação contemplou a condição de elaborar planos de curso, bem como planos de aula de forma satisfatória? Justifique.

Acredito que sim. As disciplinas de estágio proporcionaram momentos de construção, revisão e reflexão acerca do planejamento, por meio de discussões teóricas e na aplicação desses planos na regência.

9. No tocante aos conteúdos dos componentes curriculares do seu curso, como você considera o alinhamento entre componentes e ementas?

Percebo que há um alinhamento, ao mesmo tempo em que permite que os professores e os próprios discentes também apresentem outras questões que venham a ser pertinentes para o componente.

10. Que importância tiveram as disciplinas teóricas e práticas na sua formação? Por favor, justifique.

As discussões teóricas serviram no sentido haver sempre uma reflexão a partir de diferentes concepções, sempre relacionando com a prática. É verdade que em algumas disciplinas a teoria acaba sendo algo separado da prática, mas na maioria dos componentes podemos fazer essa conexão.

11. Diante do seu percurso formativo, que sugestões você daria para uma melhor atualização curricular?

Acredito que possa haver uma melhor articulação entre as disciplinas voltadas para a língua em si, para as literaturas e para as práticas pedagógicas. Penso que muitas melhorias podem ser feitas dentro dessa estrutura curricular atual, mas um debate constante acerca de alterações no currículo é necessário, no intuito de atender as demandas de um professor para os dias atuais. Assim, talvez mais disciplinas voltadas para questões socioculturais fosse interessante.

12. De que modo você contribui com seus alunos em sala de aula com base no que você aprendeu durante a sua formação?

Com os conhecimentos, as reflexões e as experiências vivenciadas durante o curso. A maior aprendizagem é justamente a reflexão da nossa prática, que esteve presente nas disciplinas de Estágio, sempre recordando as discussões para rever conceitos e métodos.

13. Que conhecimentos teóricos e práticos essenciais você considera ter aprendido na sua formação de professor?

Os conhecimentos da língua em seu contexto real de uso, as discussões teóricas acerca das diferentes metodologias de ensino de LI, bem como a competência de pesquisador, para sempre buscar reflexões dentro da nossa própria prática e do contexto dos nossos alunos.

14. Que sentido mais relevante em sua formação lhe trouxe esse currículo?

Como afirmei anteriormente, creio que o sentido da reflexão, de não tomar os conhecimentos como únicos e estar sempre em reconstrução de conceitos, de ideias e da nossa prática.

15. De que forma você mobiliza o que aprendeu nas disciplinas no tocante ao uso do material didático?

Sempre refletindo acerca do material e não tomar o livro didático como único suporte possível. Buscar formas de aplicar esses materiais de forma que o estudante se sinta inserido nas aulas.

15. Durante a sua formação, você teve oportunidade de discutir temas sociais nas disciplinas? Se sim, de que modo essas discussões contribuem para o seu fazer pedagógico?

Em algumas disciplinas sim, mas são discussões de muita relevância e que deveriam ser mais frequentes na formação. Essas discussões proporcionaram um olhar mais sensível para o sujeito enquanto aprendiz e suas identidades, sempre buscando trabalhar a língua de forma que ela não seja exclusiva e que eles possam aprendê-la com base nas suas próprias vivências.

16. Além de conhecimentos linguísticos, que outros conhecimentos o conjunto de disciplinas cursadas em sua formação lhe proporciona um fazer pedagógico satisfatório?

As disciplinas de Estágio, de NEI e de Linguística Aplicada, por promoverem discussões acerca da língua em seu contexto de uso, em meio a diferentes aspectos sociais, históricos e culturais.