

**A formação do professor de língua inglesa na universidade: reflexões a partir do conceito de aparelho ideológico de estado e da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer**

**English teacher education at universities: reflections based on the concept of ideological state apparatus and on the distinction between knowledge and knowing-how-to-do**

**Edmundo Narracci Gasparini <sup>1</sup>**

**Resumo:**

Este artigo discute a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade baseado nos conceitos de ideologia e aparelho ideológico de estado e também na distinção entre saber *sobre* e saber-fazer. A partir de considerações sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da UFSJ, o artigo sugere que há um vínculo entre a formação do professor na universidade e o trabalho com língua inglesa na escola, pois em ambos os contextos há predominância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. Tal vínculo contribui para a reprodução da evidência ideológica de sentido “inglês não se aprende na escola” e de relações sociais no âmbito da sociedade brasileira. Sugere-se que a formação do professor de língua inglesa nas universidades amplie as oportunidades para uma articulação entre teoria e prática, de forma a favorecer não apenas o advento do saber *sobre*, mas também do saber-fazer.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Ensino de língua inglesa; Saber; Saber-fazer.

**Abstract:**

This paper discusses English (as a foreign language) teacher education at universities based upon the concepts of ideology and ideological state apparatus and upon the distinction between knowledge and knowing-how-to-do. From a reflection upon English teacher education at UFSJ, it is suggested that there is a relationship between English teacher education at universities and the teaching of English at schools, once in both contexts there is an increased focus on reasoned knowledge to the detriment of knowing-how-to-do. This relationship contributes to the reproduction of the ideological evidence of meaning according to which “it is impossible to learn English at regular schools” and to the reproduction of social relations in Brazilian society. We propose that English teacher education at universities should provide more opportunities for a closer connection between theory and practice, so as to promote not only the advent of knowledge, but also of knowing-how-to-do.

**Keywords:** Teacher education; English teaching; Knowledge; Knowing-how-to-do.

**Introdução**

Este artigo propõe-se a discutir a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade a partir dos seguintes elementos teóricos: a) os conceitos de ideologia e aparelho ideológico de estado, assim como formulados por Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* e b) a distinção entre duas modalidades do saber no âmbito

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: gaspar@ufs.edu.br

da formação do professor de línguas estrangeiras, quais sejam, o saber *sobre* e o saber-fazer, assim como discutidos por Gasparini (2013). Faz-se aqui a aposta de que levar em consideração tais elementos pode contribuir para uma reflexão sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade. Na discussão aqui realizada, buscou-se também refletir sobre a formação do professor de língua inglesa no contexto universitário – especificamente no que se refere ao Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei – relacionando-a ao trabalho com língua inglesa no âmbito da escola, instituição considerada neste artigo em sua condição de aparelho ideológico de estado (cf. ALTHUSSER, 1998).

## 1. Elementos teóricos

### 1.1 O sentido como evidência ideológica e a escola como aparelho ideológico de estado

De início, importa recuperar a argumentação de Louis Althusser, desenvolvida na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, segundo a qual a ideologia é fundamentalmente um mecanismo de criação de evidências. De acordo com as considerações feitas pelo filósofo francês, o efeito característico da ideologia é, fundamentalmente,

impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1998, p. 94-95, destaque do autor)

Na argumentação desenvolvida por Althusser (1998), tal caráter de imposição de evidências se verifica, em primeiro lugar, na categoria de sujeito, pois uma das garantias fornecidas pela ideologia é “o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo” (ALTHUSSER, 1998, p. 103). É a ideologia que, segundo Althusser, institui a função de reconhecimento que é a instância do “eu”: instância de uma autonomia ilusória. Entretanto, ao se tomar como eu “evidente”, supostamente autônomo, dono do seu dizer e do seu fazer, o sujeito desconhece sua determinação pela ideologia, isto é, desconhece em que medida ele está sempre submetido ao jogo de relações sociais no qual se insere, jogo de relações que determina o seu fazer e o seu dizer, na perspectiva delineada por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*.

O caráter de imposição de evidências que é característico da ideologia pode também ser abordado em relação à questão da significação. Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser traz uma contribuição fundamental para o campo de estudos da linguagem, e plena de



consequências para uma consideração da linguagem como discurso:

[...] tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1998, p. 94-95, destaque do autor).

Portanto, a evidência de transparência da linguagem, segundo a qual uma palavra “designa uma coisa” ou “possui um significado”, não é senão uma evidência produzida como efeito da ideologia<sup>49</sup>. A argumentação de Althusser, destarte, aponta para os sentidos cristalizados no discurso, cristalizados como “verdades evidentes” nos discursos que circulam no campo social. Uma dessas cristalizações de sentido interessa particularmente para a reflexão feita neste artigo, pois é relevante a uma discussão sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira na universidade: “língua inglesa não se aprende na escola”. Abordaremos esta cristalização de sentido, portanto, como uma evidência ideológica, isto é, na medida em que é enunciada como “verdade” por sujeitos que, supostamente, “sabem o que estão falando”.

Como funciona essa evidência ideológica? Atribui-se à escola algo que seria inerente a ela: o fracasso no ensino de língua inglesa. Eis como a ideologia funciona na perspectiva delineada por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*: um elemento que é historicamente produzido é tomado como eterno, natural, intrínseco, evidente. Ou seja, um elemento que é produzido no âmbito da sociedade brasileira – isto é, os problemas que afetam o ensino de inglês na escola – é considerado algo natural, intrínseco à escola, eterno, como se o ensino de língua inglesa no contexto escolar estivesse inevitavelmente fadado ao fracasso. Infelizmente, há professores de língua inglesa que, curiosamente, pautam o seu trabalho nessa evidência ideológica, na aposta infeliz segundo a qual “inglês não se aprende na escola”. Se por um lado não se pode negar a existência de obstáculos relacionados ao ensino de língua inglesa no âmbito da instituição escolar, isso não faz da escola um lugar intrinsecamente fadado ao

<sup>49</sup> Althusser indica também que, no âmbito da Linguística, há dificuldades que decorrem do “desconhecimento do jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos – inclusive os discursos científicos” (ALTHUSSER, 1998, p. 94). As considerações de Althusser acerca da ideologia exerceram influência considerável no trabalho de Michel Pêcheux no âmbito da Análise do Discurso (cf. PÊCHEUX, 1988 e PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

fracasso no que se refere ao ensino de inglês. Retomarei essa questão posteriormente neste artigo.

Por ora, será importante para nossa discussão retomar as considerações de Louis Althusser (1998) sobre os aparelhos ideológicos de estado. O filósofo indica que, ao lado do aparelho repressivo de estado, já abordado no âmbito dos “clássicos do marxismo”, existe também uma realidade distinta, composta pelos aparelhos ideológicos de estado. Tais aparelhos correspondem a instituições distintas e especializadas tais como a igreja, a escola e a família, e também os aparelhos sindical, de informação e cultural, dentre outros. Em sua pluralidade, os diferentes aparelhos ideológicos de estado, funcionando predominantemente através da ideologia<sup>50</sup>, cumprem uma mesma função no jogo de relações sociais:

Se os AIE [aparelhos ideológicos de estado] “funcionam” predominantemente através da ideologia, o que unifica a sua diversidade é este funcionamento mesmo, na medida em que a ideologia, na qual funcionam, está de fato sempre unificada, apesar da sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante”. Se consideramos que por princípio a “classe dominante” detém o poder do Estado (de forma clara ou, mais frequentemente por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe portanto do Aparelho (repressivo) do Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos Aparelhos Ideológicos do Estado [...]. Ao que sabemos, *nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado.* (ALTHUSSER, 1998, p 70-71, destaques do autor).

Um ponto importante na argumentação desenvolvida por Louis Althusser refere-se ao funcionamento unificado dos aparelhos ideológicos de estado. Tais aparelhos, funcionando predominantemente através da “ideologia dominante”, contribuem para a manutenção de uma hegemonia de classe, e o fazem contribuindo para a reprodução das relações de produção que se encontram na base econômica de uma formação social. Em sua função de reprodução das relações de classe num determinado modo de produção econômica, os aparelhos ideológicos de estado constituem-se, portanto, como sustentáculo fundamental de uma formação social qualquer.

Fundamentais para a argumentação que desenvolvemos neste artigo são as considerações de Louis Althusser (1998) sobre o aparelho ideológico escolar. Se, nas formações sociais do modo de produção feudal, a igreja constitui-se, ao lado da família, como o aparelho ideológico fundamental de sustentação da ordem social, nas formações capitalistas, sob

---

<sup>50</sup> Por sua vez, o aparelho repressivo de estado – composto por elementos tais como o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões – funciona predominantemente através da repressão, inclusive através da repressão física, segundo Althusser (1998).



hegemonia das classes burguesas, é a escola que cumpre essa função. De acordo com Althusser,

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado n.º 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1998, p. 78).

Na sequência de sua argumentação, Althusser apresenta os motivos pelos quais o aparelho ideológico escolar assumiu papel dominante nas formações sociais capitalistas. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, afirma o filósofo, inculcando durante anos – aqueles em que a criança é mais vulnerável – os saberes contidos na ideologia dominante, e também as virtudes morais fundamentais para a sustentação do modo de produção capitalista.

As indicações fornecidas por Althusser (1998) acerca da escola como aparelho ideológico fundamental no modo de produção capitalista são importantes para a argumentação que desenvolvemos neste artigo. Junto às considerações do filósofo sobre as evidências de sentido, que são efeito da ideologia, tais indicações servirão de base para nossa reflexão sobre a formação do professor de língua inglesa na universidade. Abordaremos agora as considerações de Gasparini (2013) acerca da distinção entre saber e saber-fazer na formação do professor de língua estrangeira.

## 1.2 Saber e saber-fazer na formação do professor de língua estrangeira

Em suas considerações sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, Gasparini (2013) retoma as considerações feitas por Christine Revuz (no texto *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*) sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, considerações estas que têm, segundo o autor, impacto importante na questão da formação do professor. Segundo Gasparini (2013), a discussão feita por Revuz (2002) aponta para uma questão fundamental (no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras): para além do saber raciocinado, para além de ser um objeto de conhecimento intelectual, a língua estrangeira é também objeto de uma prática, de uma prática complexa. Para além de “um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 2002, p. 217), há também um trabalho com o *corpo* – a questão do ritmo, dos sons, das curvas entoacionais – e um trabalho de *expressão do eu*, que endereça o seu dizer a um outro. Há,



portanto, uma dimensão do uso da língua que, segundo Revuz (2002), é complexa, e que não se restringe a um saber *sobre*. Delineia-se aqui, segundo Gasparini (2013), a diferença essencial entre um saber sobre a língua estrangeira, sobre suas estruturas linguísticas, e um saber se apropriar da língua de forma significativa. Entre, portanto, um saber raciocinado e um saber-fazer.

A partir das considerações tecidas por Gasparini (2013), é possível arriscar a hipótese de que uma parcela dos problemas que atingem o ensino de língua inglesa na escola, pelo menos no contexto das escolas estaduais da rede de ensino de Minas Gerais, refira-se a essa distinção: o trabalho fica muitas vezes restrito ao saber raciocinado, não se oferece a oportunidade para o engajamento na dimensão do uso da língua inglesa como língua estrangeira. Retomaremos esse ponto adiante.

De acordo com Gasparini (2013), essa distinção entre saber *sobre* e saber-fazer tem consequências importantes para uma discussão sobre a formação do professor de línguas estrangeiras. Pode-se identificar aí uma distinção análoga. Ou seja, para além da dimensão do saber raciocinado, do saber proveniente do estudo teórico *sobre* o ensino e a aprendizagem de outras línguas – elemento essencial, sem dúvida –, faz-se necessário que a formação promova o advento de um saber-fazer. De acordo com Gasparini (2013), é numa integração entre estudo teórico e a prática efetiva de ensino que se dá a formação do professor, de forma que advenha não apenas um saber *sobre*, mas também um saber-fazer.

É importante retomar um elemento da argumentação de Gasparini (2013) acerca da distinção entre saber *sobre* e saber-fazer. O autor afirma que tal diferença possibilita entrever a divisão do sujeito assim como elaborada na teoria psicanalítica, possibilita vislumbrar a determinação do sujeito pela estrutura do inconsciente, pois o inconsciente é um saber, saber que não se sabe (em nível da consciência) e que se articula, segundo elaborações de Jacques Lacan, estruturado como uma linguagem. Gasparini retoma a indicação de Lacan de que o inconsciente é um saber-fazer, e aponta para a diferença entre tal saber inconsciente e um saber raciocinado (sobre o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo). De acordo com o autor,

esse saber-fazer, efeito da formação do professor de língua estrangeira, tem a ver com um cálculo, cálculo que se faz para além do pensamento consciente, cálculo que se faz com linguagem, com aquela que estrutura o inconsciente, com aquela que no encontro com um corpo produz um resto (GASPARINI, 2013, p. 57-58)

A reflexão de Gasparini, portanto, aponta para o estatuto inconsciente do saber-fazer, para um saber-fazer relacionado a um cálculo – inconsciente – feito com linguagem, distinto de

um saber raciocinado. Às relevantes elaborações do autor, restaria acrescentar que, em nossa leitura, tal saber inconsciente refere-se a um saber-fazer *em ato, na cena pedagógica*.

A distinção trabalhada por Gasparini (2013) entre saber *sobre* e saber-fazer articula-se a discussões realizadas no campo da Linguística Aplicada acerca das relações entre teoria e prática na formação do professor de língua materna e estrangeira. Pode-se mencionar, a esse respeito, o trabalho de Gimenez (2005), de acordo com o qual um dos desafios da formação do professor de línguas relaciona-se à necessidade de um trabalho fundamentado na articulação entre prática e teoria, e que coloque em perspectiva a superação da divisão entre os dois elementos. Em relação à discussão já realizada no campo da Linguística Aplicada, a contribuição de Gasparini (2013) refere-se à distinção traçada entre duas modalidades do saber, consideradas pelo autor efeito da articulação entre teoria e prática na formação do professor de línguas. Outra contribuição da discussão realizada pelo autor, e de maior relevância para este artigo, refere-se à possibilidade de articular teoricamente a formação do professor de inglês e o trabalho com língua inglesa no aparelho ideológico escolar. De forma a explorar tal possibilidade, teceremos algumas considerações sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei.

## **2. Sobre a formação do professor de língua inglesa na universidade – o caso do Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei – e possíveis articulações com a escola**

Formar professores promovendo o advento tanto de um saber *sobre* (o ensino e a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira) quanto de um saber-fazer (na cena pedagógica) não é, no âmbito da universidade e das licenciaturas em Letras, tarefa simples. Em relação a essa questão, gostaria de formular algumas questões sobre a formação do professor de língua inglesa no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. No que se refere aos estágios curriculares supervisionados, há um grande caminho a percorrer no sentido de fazer desses estágios uma experiência mais significativa de formação. Como proporcionar oportunidades relevantes para a prática supervisionada quando os estágios, oferecidos na forma de disciplinas, incluem um grande número de alunos? Como proporcionar oportunidades significativas de regência efetiva de aulas sob supervisão quando muitos dos alunos moram em outras cidades e, portanto, fazem seu estágio em escolas distantes? Quando os alunos, podendo selecionar por conta própria a escola onde vão realizar seu estágio, participam das aulas na



escola – muitas vezes apenas na condição de observadores – sem que haja um acompanhamento mais próximo por parte do professor supervisor na universidade? Em nossa leitura, um dos problemas enfrentados pelo Curso de Letras da UFSJ, no que se refere à formação do professor de língua inglesa, é que o componente prático dos estágios nem sempre pode ser acompanhado de perto. A questão da supervisão, da prática supervisionada, se perde num número significativo de casos <sup>51</sup>.

É verdade que, para além dos estágios curriculares supervisionados, há outros espaços de formação do professor de inglês no Curso de Letras da UFSJ. A esse respeito, vale mencionar o projeto de extensão *Expressions*, que oferece cursos de língua estrangeira – inclusive inglês – para a comunidade. O projeto configura-se como um importante espaço de formação do professor de língua inglesa, pois os alunos de Letras que ministram aulas no projeto trabalham sob supervisão: há reuniões pedagógicas, observação de aulas, discussão de aulas observadas etc.

Importa também mencionar o programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa propõe-se a incentivar o aprendizado da língua inglesa no contexto universitário, constituindo-se, portanto, como um espaço significativo de formação do professor de inglês como língua estrangeira no âmbito da UFSJ: os professores-bolsistas, alunos do curso de Letras-inglês, trabalham, assim como os bolsistas do projeto *Expressions*, sob supervisão, isto é, são acompanhados em sua prática de ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Por fim, deve-se destacar o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa busca aperfeiçoar a formação inicial de professores através da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, remunerando não apenas os alunos de licenciatura, mas também o professor da escola que recebe e supervisiona o trabalho dos estudantes. O PIBID Letras / Inglês da UFSJ configura-se também como importante espaço de formação do professor: proporciona ampla oportunidade para a prática supervisionada de ensino no contexto escolar, além de estabelecer um rico diálogo entre universidade e escola.

---

<sup>51</sup> Para além da questão da supervisão, deve-se também levar em conta que, muitas vezes, o estágio realizado pelo aluno em formação em nada contribui para a escola e para o professor que o recebe na escola. Afinal, poder-se-ia perguntar, por que a escola deveria receber os estagiários de Letras?

A despeito do fato de que, obviamente, os resultados nunca estarão definitivamente garantidos, o projeto *Expressions*, o PIBID Letras / Inglês e o programa *Idiomas sem Fronteiras – Inglês* configuram-se como iniciativas importantes na formação do professor de língua inglesa no âmbito da UFSJ, pois promovem um trânsito significativo entre teoria e prática. Entretanto, a despeito de sua inegável contribuição, tais iniciativas atingem um número reduzido de alunos do Curso de Letras da UFSJ<sup>52</sup>. Assim, uma parcela significativa dos alunos que se habilitam para o ensino de língua inglesa na escola de nível fundamental e médio tem apenas nos estágios curriculares supervisionados sua experiência de formação. Voltamos, então, aos impasses com que se confronta o Curso de Letras da UFSJ no que se refere à formação do professor de língua inglesa como língua estrangeira.

Retomemos a distinção entre saber raciocinado e saber-fazer, discutida por Gasparini (2013) a partir das considerações de Christine Revuz (2002). Gostaria de destacar aqui um vínculo, talvez surpreendente, entre escola e universidade, vínculo que indica que, pelo menos num aspecto, a formação do professor de língua inglesa na UFSJ e o ensino de inglês na escola parecem caminhar juntos: a preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. Não se trata aqui de criticar o saber raciocinado (sobre o ensino e a aprendizagem, ou sobre a estrutura de uma língua estrangeira), pois ele é fundamental. No entanto, não é suficiente. O que podemos vislumbrar aqui, tanto no que se refere ao ensino de inglês na escola quanto à formação do professor de inglês na UFSJ, é a dimensão de um *fracasso* que advém da preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer. A hipótese que formulamos aqui é a seguinte: a preponderância do saber *sobre* em detrimento do saber-fazer, tanto no âmbito da formação do professor de inglês na UFSJ quanto no âmbito do ensino de língua inglesa na escola, contribui para a cristalização ideológica de sentido de acordo com a qual “inglês não se aprende na escola”. Há uma engrenagem da qual UFSJ e escola são peças essenciais, e que funciona no sentido da naturalização de um fracasso escolar no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa.

A esse respeito, gostaria de retomar um dizer que circula com certa frequência no contexto em que nos encontramos, e que se refere à formação do professor de língua inglesa na universidade: a UFSJ, no processo de formação do professor, está “distante da realidade da escola”, “desconhece a realidade da escola”. Sobre tais dizeres, seria importante se interrogar sobre o que é a realidade. Ao contrário do que sugerem esses dizeres, no que se refere ao ensino

---

<sup>52</sup> No ano de 2017, apenas 18 alunos de Letras participaram das atividades: Projeto *Expressions* (5 alunos), PIBID Letras / Inglês (10 alunos) e programa *Idiomas sem Fronteiras – Inglês* (3 alunos).



de inglês e à formação do professor de língua inglesa na UFSJ, universidade e escola funcionam de acordo com uma mesma lógica, como indiquei acima. Se abordarmos a realidade não como aquilo que percebemos através dos sentidos, mas como uma construção linguageira, uma construção discursiva<sup>53</sup>, então talvez seja possível dizer que escola e universidade partilham de uma certa realidade. Isto é, são peças de uma engrenagem complexa que funciona no sentido da perpetuação dos obstáculos que atingem o ensino de inglês no contexto escolar, contribuindo para a reprodução da evidência ideológica de sentido segundo a qual “inglês não se aprende na escola”. E isso em função da preponderância do saber *sobre* em detrimento do saber-fazer.

Em discussões realizadas no contexto universitário acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em nível do ensino fundamental e médio, a escola e a atuação do professor no contexto escolar são frequentemente tomadas como objeto de reflexão. Muito se discute *sobre* a escola e o professor, mas como se fossem objetos com os quais a universidade não tem nenhuma relação. Pode ser frutífero refletir sobre a escola e sobre o trabalho do professor no contexto escolar levando em consideração a articulação entre universidade e escola, levando em conta a realidade partilhada da qual escola e universidade fazem parte, de acordo com o que indicamos acima. Não é na universidade que se forma, pelo menos em nível inicial, o professor que exercerá suas atividades na escola?

Caberia perguntar se nossas considerações sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira no contexto do Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei poderiam ser estendidas a outros contextos, isto é, à formação do professor de língua inglesa em outras instituições de ensino superior. Em outros espaços de formação, os estágios curriculares supervisionados enfrentam os mesmos problemas que aqueles com que se confronta o Curso de Letras da UFSJ? Nesses outros espaços, há também preponderância do saber raciocinado em detrimento do saber-fazer?<sup>54</sup> Em outros contextos, poder-se-ia vislumbrar uma articulação estreita entre a formação do professor de inglês na universidade e o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, e isso em função da predominância do saber raciocinado (em detrimento do saber-fazer) na universidade e na escola?

---

<sup>53</sup> Em relação a esse ponto, não é sem relevância indicar que, em suas considerações sobre a ideologia assim como discutida por Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Michel Pêcheux (1988) indica que o funcionamento da ideologia como constitutiva do sujeito “fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

<sup>54</sup> Em relação a essa questão, importa mencionar o estudo de Bernadete Gatti (2010) sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil. De acordo com a autora, “Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.” (GATTI, 2010, p. 1373).

Tais perguntas serão deixadas sem resposta. Gostaríamos, entretanto, de arriscar uma generalização sobre a universidade a partir da discussão feita por Althusser (1998) sobre os aparelhos ideológicos de estado. Como vimos, o filósofo indica que a escola – na condição de um desses aparelhos – participa do jogo de relações sociais, e contribui para a reprodução das relações de produção que se encontram na base econômica de uma formação social. A nos guiarmos pela reflexão de Althusser, a universidade pode também ser considerada aparelho ideológico de estado, pois participa do jogo de relações de força existentes numa formação social. A partir de nossos questionamentos sobre a formação do professor de inglês no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, gostaríamos de conjecturar que a universidade participa, junto à escola, de uma engrenagem que funciona no sentido da *reprodução* de um certo fracasso escolar no que se refere ao ensino de inglês, fracasso que pode ser pensado em sua articulação com as relações sociais que se desdobram no âmbito da sociedade brasileira. Vale lembrar que a promoção desse fracasso articula-se à promoção da língua inglesa como mercadoria, isto é, como bem a ser comprado e consumido, inclusive nos cursos livres de idiomas. A reprodução do fracasso escolar no ensino de língua inglesa contribui, portanto, para o aprofundamento da divisão existente entre os que podem obter essa mercadoria e aqueles que não podem. Nesse sentido, a universidade contribui para a *reprodução* de uma determinada configuração social, podendo ser pensada, junto à escola, como espaço de sustentação da ordem social.

Em consonância com a discussão feita por Gasparini (2013), propõe-se aqui que, no âmbito da formação do professor de língua inglesa na universidade, ampliem-se as oportunidades para uma articulação entre teoria e prática, de forma a promover o advento não apenas de um saber *sobre* (o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras), mas também de um saber-fazer na cena pedagógica. Acreditamos que tal ampliação pode provocar deslocamentos significativos no trabalho com a língua inglesa no contexto escolar, contribuindo para um trabalho que não se restrinja ao saber sobre a estrutura da língua, mas que inclua também o saber-fazer com a língua. A engrenagem mencionada neste artigo, que funciona no sentido da reprodução do discurso segundo o qual “inglês não se aprende na escola”, poderia, portanto, ser *transformada*.

Para concluir, gostaríamos de mencionar aqui a Proposta Curricular – CBC (Currículo Básico Comum) para o ensino de língua estrangeira em nível fundamental e médio, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O documento visa a estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação



básica, assim como as metas a serem atingidas a cada ano pelos professores. Interessa destacar aqui uma afirmação encontrada no referido documento:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos; material didático pouco adaptado ao contexto do aluno e à situação de aprendizagem; carência, na maioria das vezes, de material de suporte, como, por exemplo, salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet, entre outros. (MINAS GERAIS, 2017)

O documento menciona os elementos que caracterizariam o cenário atual de ensino de língua estrangeira na rede estadual de Minas Gerais, ensino que “ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira”. Os elementos seriam, de acordo com o documento, carga horária reduzida, desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais importantes, turmas numerosas, materiais didáticos inadequados e carência de material de suporte. Acreditamos que, no âmbito da formação do professor de língua inglesa na universidade, ampliar as oportunidades para a articulação entre teoria e prática, promovendo tanto um saber *sobre* quanto um saber-fazer, pode contribuir para que o professor lide melhor com os obstáculos mencionados no CBC. Em outras palavras, tal articulação pode contribuir para que o professor lide com tais elementos em sua condição de obstáculos, de desafios, e não como fatores que condenam o ensino de língua inglesa na escola a um fracasso.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- GASPARINI, Edmundo Narracci. Entre o saber e o saber-fazer: reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira na universidade. *Revista Glauks*, v. 13, n. 1, p. 52-61, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010, out./dez. 2010.
- GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 183-201.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular – CBC / Língua estrangeira – Fundamental – 6º ao 9º / Ensino Médio*, 2017. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 163-253.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

[RECEBIDO 02/08/2017]

[ACEITO 23/10/2017]