

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPG-IELT

**A DUPLA HABILITAÇÃO OBRIGATÓRIA NO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA**

Elisandra Rios da Silva Pamponet

Anápolis-GO
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A DUPLA HABILITAÇÃO OBRIGATÓRIA NO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA**

Elisandra Rios da Silva Pamponet

Anápolis-GO
2017

Ficha catalográfica

P186D Pamponet, Elisandra Rios da Silva
A Dupla habilitação obrigatória no curso de
Letras da Universidade Estadual de Goiás
[manuscrito]: implicações na formação do
professor de língua / Elisandra Rios da Silva
Pamponet. – 2017.
132f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagens e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,
2017

Inclui bibliografia

1.Educação Superior. 2. Formação de
professores – Curso de Letras – Universidade
Estadual de Goiás. 3. Curso de línguas – Dupla
habilitação. 4.Dissertações - PPG-IELT – UEG.
I.Oliveira, Hélio Frank de. II.Título.
CDU 371.13:811 (043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

ELISANDRA RIOS DA SILVA PAMPONET

**A DUPLA HABILITAÇÃO OBRIGATÓRIA NO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira

Anápolis-GO

2017

**A DUPLA HABILITAÇÃO OBRIGATÓRIA NO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás-UEG, em 06 de novembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás- UEG)
Membro Interno

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás - UEG /
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI))
Membro Externo

Anápolis - GO, 06 de novembro de 2017.

Dedico este trabalho a todos formadores de professores e alunos que passaram e ainda passarão pela minha trajetória docente, acreditando que o processo educativo sempre pode ser aperfeiçoado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus. Ele sempre está comigo me dando sabedoria e me guardou em cada viagem nessas estradas, quando eu deixava o meu lar para ir até Anápolis estudar. Foram quilômetros e mais quilômetros, muitas vezes durante a noite, mas Ele sempre foi meu refúgio e fortaleza.

Aos meus pais, Elienaide Rios da Silva Pamponet e Jovan Pamponet da Silva, pelo amor, carinho e cuidado em todo o tempo.

Às minhas irmãs, Elisangela Rios da Silva Pamponet e Adriana Rios da Silva Pamponet, pelo amor e carinho, sempre.

Ao meu bem, Fábio Peres Duarte, pelo seu amor, apoio e compreensão em alguns momentos de ausência.

A todos os meus familiares, por sempre me incentivar e acreditar em meus objetivos.

Ao meu orientador, Dr. Hέλvio Frank de Oliveira, que não mediu esforços para me orientar nos momentos que eu mais precisei, sendo para mim, um modelo de formador de professor a ser seguido em minha trajetória docente.

Aos professores de cada câmpus da UEG: Marco Antônio Rosa Machado (Anápolis), Cássia Auxiliadora Pereira Silva (Campos Belos). Tássia Gabriela Delgado da Silva (Formosa), Sônia Cristina da Silva Passos de Alarcão (Goiás), Hilda Rodrigues da Costa (Inhumas), Lílian de Oliveira (Iporá), Hέλvio Frank de Oliveira (Itapuranga), Renata Herwig de Moraes Souza (Jussara), Wania Gomes Mariano Vieira (Morrinhos), Nely Abadia da Silva (Pires do Rio), Rosilônia Pereira Dias (Porangatu), Maria Elizete Pereira dos Anjos (Posse), Marília Silva Vieira (Quirinópolis) e Marisleila Julia Silva (São Luis de Montes Belos), os quais foram essenciais para o desenvolvimento de minha pesquisa *in loco*. Agradeço também a cada professor, que mesmo sem eu conhecer, me ajudou por intermédio desses professores que citei acima, durante a coleta dos dados. Pode ter certeza que sem

vocês, essa pesquisa não teria se concretizado, pois vocês abraçaram a pesquisa junto comigo e me ajudaram muito.

Aos diretores e coordenadores dos cursos de Letras de cada câmpus da UEG, que autorizaram e apoiaram a minha pesquisa.

À UEG, pelo apoio financeiro durante a concessão da bolsa.

Às professoras Dra. Carla Conti de Freitas e Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, por ter aceitado o convite de ser minhas avaliadoras e pelas valiosas colaborações no exame de qualificação, as quais me ajudaram bastante na conclusão do trabalho.

A todos os professores do PPG-IELT/UEG, por terem colaborado em minha formação docente e me ajudado a construir novos conhecimentos. Em especial aos professores que eu tive contato mais direto ao cursar as disciplinas. São eles: **Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, Dra. Débora Cristina Santos e Silva, Dra. Gláucia Vieira Cândido, Dr. Hélio Frank de Oliveira, Dr. João Roberto Resende Ferreira, Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, Dra. Sandra Elaine Aires Abreu, Dr. Sostenes Cezar de Lima, Dra. Veralúcia Pinheiro e Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.**

À coordenação do PPG-IELT/UEG, composta pelos professores Dr. Sóstenes Cezar de Lima e Dra. Maria Eugênia Curado, pela competência e comprometimento com a organização das atividades do curso.

À secretária do PPG-IELT/UEG, Dercilene Souto da Silva, pela sua competência no exercício de sua função e por sempre me atender com prestatividade.

A toda turma 5 do PPG-IELT/UEG. Vocês foram mais que colegas, se tornaram amigos que eu vou carregar para vida toda. Quero destacar as meninas: **Bruna Gabriela Corrêa Vicente, Gisele Luiza de Souza, Maria Aparecida Mineiro, Marisleila Julia Silva, Nalva dos Santos Camargo Silva e Rosilônia Pereira Dias.** Sempre tem aquelas pessoas que nos aproximamos mais durante a realização do

curso e que pedimos socorro quando estamos distantes, naqueles momentos em que cada uma está em sua cidade. Vocês foram essas. Amizades preciosas!!!

A cada professor e técnico administrativo do Câmpus São Miguel do Araguaia, pela amizade, incentivo e apoio em todo os momentos.

A todos os meus alunos, porque, sem vocês, minha profissão não teria sentido.

Tornar-se professor é um estado, é espaço, é tempo. É importante buscarmos esculpir todos os dias quem somos para a sociedade à nossa volta. Para isso, cuidados rotineiros com a nossa profissão também são necessários em prol da boa aparência e da beleza que os outros necessitam apreciar em nós.
(OLIVEIRA, 2013, p. 250)

RESUMO

PAMPONET, Elisandra Rios da Silva. **A dupla habilitação obrigatória no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás: implicações na formação do professor de língua.** Ano: 2017. 132p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO. 2017.

Orientador: Prof. Dr. HÉlvio Frank de Oliveira
Defesa: 06 de novembro de 2017.

Esta pesquisa tem o objetivo de problematizar aspectos inerentes à dupla habilitação obrigatória no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, discutindo quais são suas implicações para a formação dos professores de língua, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa. O estudo é motivado pela necessidade de se (re)pensar o processo de formação de profissionais professores de língua, problematizando as políticas de formação de professores estabelecidas por documentos legais, considerando as questões curriculares inerentes à cultura de formação docente em cursos de Letras com dupla habilitação. Como embasamento teórico tivemos apoiados em autores como Almeida Filho (2004, 2009, 2010), Celani (2010), Apple (1994), Oliveira (2013, 2014, 2016) Paiva (2003, 2004, 2005), Quadros-Zamboni (2015), entre outros, além de legislações como Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares para os Cursos Letras (2001, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), e demais políticas e legislações específicas sobre os cursos de Letras em nível nacional, estadual e institucional. Para tal propósito, um estudo de caso, de natureza qualitativa, também apoiado em uma pesquisa documental, foi conduzido com as turmas de formandos de 2017 dos *campi* da UEG que oferecem o curso de Letras, e especificamente no Câmpus São Miguel do Araguaia. Durante os estudos, percebemos que a modalidade de habilitação dupla promove algumas (in)viabilidades no processo de formação dos professores de língua e que necessitam de reflexões críticas por parte das instâncias responsáveis pela elaboração das políticas de formação, para que esse processo formativo se aperfeiçoe. Não se trata de apologizar o ensino de uma língua em detrimento de outra, mas de investigar com mais profundidade como essa dupla habilitação obrigatória tem refletido na formação do professor para o ensino de língua portuguesa e inglesa, visto que oficialmente ele se torna habilitado para lecionar ambas disciplinas.

Palavras-chave: UEG. Curso de Letras. (In)viabilidade da dupla habilitação. Formação docente. Professores de língua.

ABSTRACT

PAMPONET, Elisandra Rios da Silva. **A dupla habilitação obrigatória no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás:** implicações na formação do professor de língua. Ano: 2017. 132 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO. 2017.

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira
Defesa: 06 de novembro de 2017.

This study aims to problematize aspects inherent to the dual obligatory habilitation in the degree in Languages of the State University of Goiás, discussing what are their implications for the training of language teachers, with a view to the processes of teaching and learning Portuguese and English languages. The study is motivated by the need to (re) think the process of training professional language teachers, problematizing the policies of teacher training established by legal documents, considering the curricular issues inherent to the culture of teacher training in degree in Languages of dual habilitation. As a theoretical basis we have supported authors such as Almeida Filho (2004, 2009, 2010), Celani (2010), Apple (1994), Oliveira (2013, 2014, 2016) Paiva (2003, 2004, 2005), Quadros-Zamboni), among others, in addition to legislation such as the Law of Guidelines and Bases (1996), Curriculum Guidelines for Degree in Languages (2001, 2002), National Curricular Guidelines for the training of Basic Education Teachers (2002), and other policies and legislation courses at the national, state and institutional levels. To this end, a qualitative case study, also supported by a documentary study, was conducted with the trainee groups of 2017 from the UEG campuses that offer the degree in Languages, and specifically at São Miguel do Araguaia Campus. During the studies, we noticed that the dual habilitation modality promotes some (in)viabilities in the process of training language teachers and wich require critical reflection on the part of the bodies responsible for the elaboration of training policies, so that this training process to be perfected. It isn't to apologize the teaching of one language to the detriment of the other, but to investigate in more depth how this obligatory dual capacity has reflected in the training of the teacher for the teaching of Portuguese and English language, since officially he becomes qualified to teach both disciplines.

Keywords: UEG. Degree in Languages. (In)viabilities of dual habilitation. Teacher training. Teachers of language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS-DIDÁTICOS DO CURSO DE LETRAS	22
1.1 Historicidade das políticas de formação docente para os professores de língua.....	22
1.2 O papel dos cursos de graduação na formação do professor contemporâneo de língua	31
1.3 O processo ensino/aprendizagem das línguas de habilitação nos cursos de Letras	36
1.3.1 O currículo na formação docente dos professores de língua	45
1.3.2 Habilidades e competências necessárias aos professores de língua ...	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	60
2.1 Tipo de pesquisa	60
2.2. Comitê de Ética	61
2.3 Contexto	62
2.3.1 O local e o período	62
2.3.2 Participantes	63
2.4 Instrumentos de pesquisa	69
2.5 Análise de dados.....	70
CAPÍTULO 3 – AS (IN)VIABILIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NA DUPLA LICENCIATURA DA UEG	72
3.1 Matriz curricular dos cursos de Letras	72
3.2 Razões da escolha do curso de Letras	78
3.3 Identificação com as línguas em estudo	83
3.4 (In)viabilidades da formação docente na dupla licenciatura segundo a voz dos licenciandos em Letras.....	84
3.4.1 Nível de domínio das línguas.....	96
3.4.2 Relação teoria/prática nos estágios supervisionados.....	101

<i>3.4.3 Potencial acadêmico em modalidades de conteúdos</i>	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
ANEXOS	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	-	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	-	Câmara de Educação Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNS	-	Conselho Nacional de Saúde
CP	-	Conselho Pleno
CPC	-	Conceito Preliminar de Curso
CSEH	-	Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
DCNL	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	-	Exame Nacional de Cursos
ESE	-	Entrevistas Semiestruturadas
FFCL	-	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IsF	-	Idioma sem Fronteiras
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	-	Língua Estrangeira
LI	-	Língua Inglesa
LP	-	Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MEO	-	My English Online
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
OCN	-	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
QSA	-	Questionário Socioeconômico/Acadêmico
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG - Universidade Estadual de Goiás
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Demonstração quantitativa dos participantes no questionário	64
Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes	66
Gráfico 2 - Estado civil	66
Gráfico 3 - Situação trabalhista	67
Gráfico 4 - Jornada de trabalho semanal	68
Gráfico 5 - Tipo de escola que estudou anteriormente	69
Quadro 2 - Divisão de disciplinas específicas para o ensino de línguas portuguesa e/ou inglesa.....	74
Gráfico 6 - Carga horária de disciplinas específicas de LP E LI	76
Gráfico 7 - Distribuição de carga horária teórica e prática	77
Gráfico 8 - Maior identificação com a língua	83
Quadro 3 - Principais vantagens e desvantagens da dupla habilitação: português/inglês.....	85
Gráfico 9 - Aptidão para ser professor	86
Gráfico 10 - Nível de domínio das línguas.....	96
Gráfico 11 - Modalidades de conteúdos que a formação docente teve maior potencial	106
Gráfico 12 - Conteúdos de língua inglesa	107

INTRODUÇÃO

Com base em nossas experiências como formadores de professores em cursos de Letras, um aspecto que muito tem nos inquietado, no que tange à formação docente, diz respeito à dupla habilitação estabelecida em algumas instituições sem opção de escolha para o aluno que nela ingressa, pois podemos perceber a existência de algumas lacunas nesse processo de formação.

Nesse sentido, por atuar desde o ano de 2008 como professora formadora no curso de Letras, percebemos a dicotomia existente entre as duas línguas que precisam ser aperfeiçoadas durante os quatro anos de formação, balizadora, muitas vezes, de (des)interesses, opiniões diversas, desafios e questionamentos nesse seguimento e, conseqüentemente, delineadora de aspectos que incidem diretamente sobre dimensões de ordem pedagógica, a qual é de grande relevância se (re)pensar nos processos de ensino-aprendizagem de língua.

Sendo assim, pode tornar-se um desafio oferecer uma formação adequada para as duas línguas, uma vez que o curso precisa abranger conteúdos das áreas específicas das línguas de habilitação e eles precisam estar compreendidos de seus aspectos linguísticos, literários, culturais e pedagógicos.

Outro ponto a ser ressaltado é que apesar do curso oferecer habilitação dupla, observamos que a maioria da atuação profissional dos egressos se resume a apenas uma língua, com a qual eles tiveram maior identificação durante o curso e teve melhor aproveitamento. Podemos perceber nesse contexto que os aspectos políticos-formativos dessa licenciatura merecem momentos de reflexão, a fim de desenvolver meios que venham aperfeiçoar a formação dos professores de línguas e proporcionar maiores viabilidades para esse curso, bem como permitir o preenchimento das lacunas deixadas pela modalidade da dupla licenciatura.

Objetivos

O principal propósito desta dissertação é problematizar aspectos inerentes à dupla habilitação obrigatória no curso de Letras, discutindo quais são suas implicações para a formação dos professores de língua, com vistas aos

processos de ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa.

A fim de atender ao objetivo geral, este estudo possui alguns objetivos específicos que visam a:

- Identificar as (in)viabilidades da dupla habilitação – português/inglês – no curso de Letras para a formação de professores que serão habilitados para as duas áreas, sob as dimensões de ensino e de aprendizagem das línguas em questão;
- Discutir as políticas de formação de professores estabelecidas por documentos legais, considerando as questões curriculares inerentes à cultura de formação docente em cursos de Letras com dupla habilitação.

Pergunta de pesquisa

Durante o desenvolvimento deste estudo, há a pretensão de responder à seguinte pergunta norteadora:

- Quais são as (in)viabilidades que a dupla habilitação obrigatória no curso de Letras – português/inglês – provocam na formação dos professores de língua, no que se refere ao currículo, às políticas de formação de professores estabelecidas pelos documentos legais e ao ensino/aprendizagem das línguas em questão?

Justificativa

É consenso que, atualmente, o mercado de trabalho está cada dia mais competitivo e, com isso, o significado de manter-se abastecido da maior quantidade de cursos sugere o modo de vida exemplar de concorrência ao processo de seleção pessoal e profissional em nossos dias. Seguindo essa perspectiva, no que diz respeito às licenciaturas, o curso de Letras pode ser uma boa opção, visto que, em algumas instituições de ensino superior, inclusive na Universidade Estadual de Goiás (UEG), são oferecidas duas habilitações – português/inglês e suas respectivas literaturas – com o mesmo período de integralização dos demais cursos de graduação de habilitação única, quatro anos, possibilitando assim aos acadêmicos fazerem dois cursos em um.

No entanto, a universidade tem um papel que ultrapassa a preparação do

indivíduo exclusivamente para o mundo do trabalho, sendo responsável também pelo desenvolvimento humano, visando a produzir novos conhecimentos que possam ser aplicados na realidade social, desenvolvendo assim, um cidadão que preparado para o mundo social, profissional e cultural. Nesse contexto, com base em nossas experiências como formadores de professores de línguas, um aspecto que muito tem nos inquietado diz respeito à dupla habilitação estabelecida nos cursos de Letras em instituições de ensino superior, uma vez que podemos perceber a existência de lacunas qualitativas no processo de formação docente desses acadêmicos que ingressam no curso de Letras.

Diante dessa realidade, é importante desenvolvermos pesquisas a fim de que sirvam de embasamento sólido para o desenvolvimento de políticas que visem a melhoria dos cursos de Letras, pois podemos observar que estamos diante de algumas dificuldades nos cursos de licenciaturas no país, e no contexto da UEG, essa realidade não poderia ser diferente. Vemos que nos últimos anos houve uma queda na demanda dos vestibulares para os cursos de licenciatura, inclusive no de Letras, sendo também percebido o descaso para a realização de concursos públicos para professores nos últimos anos. O estado de Goiás é um exemplo, onde o último concurso público para professores atuarem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio foi realizado em 2010. Nesse contexto, é fundamental proporcionar meios, na medida do possível, para que o curso de Letras esteja sempre se atualizando com vistas à formação eficiente daqueles que estão interessados pelo curso e se tornarão professores de língua no futuro.

Podemos, ainda, analisar o provimento prático de uma diretriz estabelecida para os cursos de Letras no país: um currículo constituído pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, e somado aos objetivos que o curso visa a alcançar. Para ilustrar, o documento normatiza que

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2001, p. 30).

Conforme a prerrogativa oficial, está claro que, ao adentrar a um curso de Letras, para tanto, é preciso ter em mente que os conteúdos caracterizadores básicos estão ligados à área dos estudos linguísticos e literários, “contemplando o

desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, 2001, p. 31). O que significa dizer que, em caso de dupla habilitação, tais concentrações fundamentam-se no aprofundamento de duas línguas distintas, acrescidas de suas respectivas literaturas e somadas à percepção dessas línguas como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

Assim, a pesquisa torna-se relevante no sentido de promover uma reflexão crítica e política sobre essa cultura institucional de formação docente a partir da análise de documentos legais e da investigação em campo, discutindo também como esta formação de futuros professores de português e inglês se constitui nas respostas subjetivas dos graduandos em Letras, quando questionados pelos instrumentos de pesquisa utilizados.

Pressupostos teóricos

A formação de professores de língua tem sido objeto de pesquisa de vários autores como Almeida Filho (2004, 2009, 2010), Celani (2010), Oliveira (2013, 2014, 2016), Paiva (2003, 2004, 2005), Quadros-Zamboni (2015), Vieira-Abrahão (2010), dentre outros, trazendo contribuições significativas para professores formadores e pesquisadores da área. Além da importância do embasamento desta pesquisa nesses autores, é essencial que também sejam analisadas determinações, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares para os Cursos Letras (2001, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), entre outras políticas e legislações específicas sobre os cursos de Letras em nível nacional, estadual e institucional.

Durante a dissertação, utilizaremos o termo professor de língua, pois conforme Almeida Filho (2004, p. 1-2), essa denominação “pretende ser mais abrangente para acomodar tanto a designação de professores de língua materna, língua portuguesa (LP) ou língua1 (L1) quanto de outras línguas/línguas estrangeiras (LE). O termo no plural costuma indicar a condição de professor de outras línguas que não a L1”. Assim, tendo em vista que os cursos de Letras de dupla licenciatura habilitam professores para ensinar tanto a LP quanto a LI, justificamos a escolha do tema, denominando esses futuros docentes como professor de língua. Após os futuros docentes concluírem graduação, eles poderão decidir se querem se tornar

professores de língua ou de línguas, entretanto, a presente pesquisa tem o intento de entender quais são as implicações que essa modalidade de habilitação na formação desse profissional que pode atuar nas duas áreas linguísticas, e assim denominá-los como professor de língua, conforme Almeida Filho (2004) propõe, se torna mais adequado.

É válido ressaltar que, devido à maioria dos autores que trata da formação dos professores em cursos de Letras de dupla habilitação pertencer à Linguística Aplicada, a maior parte da fundamentação teórica da pesquisa está envolvida com a língua estrangeira (LE). Entretanto, durante a construção das análises de dados, procuraremos responder com mais ênfase ao objetivo da pesquisa, o qual pretende descobrir quais são as implicações das habilitações simultâneas em LP e LI, na formação dos professores que estiveram envolvidos nesse processo.

Metodologia

Esta pesquisa é direcionada pelo paradigma qualitativo proposto por MINAYO (2008), tendo como foco o método de estudo de caso (STAKE, 2000) e como apoio a pesquisa documental (GIL, 2008).

O público alvo da pesquisa está dividido em dois grupos: o primeiro é composto por acadêmicos do quarto ano de Letras de todos os *campi* da Universidade Estadual de Goiás, e o segundo, se compõe dos graduandos de Letras do Câmpus São Miguel do Araguaia. Para a coleta dos dados, foram utilizadas algumas abordagens qualitativas para posterior triangulação dos dados, utilizando-se dos seguintes instrumentos: questionários e entrevistas.

Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em cinco partes, as quais incluem a introdução, um capítulo teórico, outro metodológico, o de análise dos dados e as considerações finais.

O capítulo 1 consiste em apresentar a fundamentação teórica na qual a dissertação é embasada, no qual contempla os aspectos históricos, didáticos e políticos dos cursos de Letras no Brasil, a fim de mostrar como as políticas desse

curso foram desenvolvidas ao longo dos anos e qual o papel da universidade na formação professor de língua, tratando assim da formação inicial desse docente. No decorrer do texto, há uma discussão sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas nesses cursos de licenciatura, evidenciando questões de currículo e de habilidades e competências esperadas para este profissional.

O segundo capítulo trata da descrição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, dos procedimentos adotados junto ao Comitê de Ética, o contexto da pesquisa, detalhes de seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

O capítulo 3 apresenta a pesquisa de campo realizada nos cursos de Letras da UEG, tendo como especificidade o Câmpus São Miguel do Araguaia, com o intuito de mostrar as (in)viabilidades da formação do docente de língua nos cursos de Letras – português/inglês – dessa universidade.

Por fim, a última parte consta das considerações finais, onde são apresentadas as conclusões, as possíveis contribuições e lacunas deixadas pela pesquisa, relacionadas ao contexto da formação do professor de língua em cursos de dupla licenciatura. Para encerrar, a dissertação possui, ainda, referências, anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS-POLÍTICOS-DIDÁTICOS DO CURSO DE LETRAS

1.1 Historicidade das políticas de formação docente para os professores de língua no Brasil

A criação do curso de Letras no Brasil é muito recente, se considerarmos que temos apenas 83 anos de funcionamento dessa graduação no país, uma vez que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), primeira faculdade de Letras no Brasil, passou a funcionar a partir da instituição da Universidade de São Paulo (USP) através do Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Contudo, devido à implantação dos cursos superiores no país ter se dado de forma tardia, somente após três séculos da chegada dos portugueses, podemos dizer que esse curso é antigo, tendo em vista que a primeira universidade criada sob autorização legal conferida pelo Presidente da República foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, pelo Decreto nº 14.343, e o curso de Letras foi criado poucos anos depois na USP.

Conforme o Decreto nº 6.283/34, o curso de Letras tinha a duração de três anos e já nasceu com concepção de formação em mais de uma língua, sendo dividido em duas seções: Letras Clássicas/Português e Línguas Estrangeiras. Na seção de Letras Clássicas/Português, as disciplinas eram: Linguística, Filologia Comparada, Língua e Literatura Grega, Língua e Literatura Latina, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira e Técnica e Crítica Literária. Na de Línguas Estrangeiras, estudava-se as disciplinas de Linguística, Filologia Comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã), Literatura (francesa, inglesa ou alemã) e Técnica e Crítica Literária.

Alvarez (2010) destaca que o objetivo da FFCL, na sua origem, era formar “cientistas”, ficando para o Instituto de Educação a responsabilidade da formação do professor. Contudo, os jornais da época procuravam mostrar que a criação da FFCL tinha como principal função a formação e o aprimoramento de professores do ensino secundário e superior do país. Essa faculdade foi criada com o intuito de inaugurar uma “nova era” no ensino superior, tornando a instituição como o maior centro de pesquisas, contando com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. Mesmo assim, foi um grande avanço na formação de professores na época, uma vez que o Instituto de Educação estava vinculado à essa universidade para a

formação dos profissionais da educação. A licença para o magistério no ensino secundário, só era conferida ao candidato que, após ter cursado alguma das seções da FFCL, realizasse o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação, conforme está explicitado no §1º do Art. 5º do Decreto nº 6.283/34.

Segundo Santos (2012), em 1940 implementou-se o ensino das línguas e literaturas espanholas, alemã e inglesa e o curso passa a ser subdividido em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Até 1962, o estudante que optasse por uma das modalidades oferecidas, ao final do curso, se encontrava habilitado para lecionar várias línguas estrangeiras que estivessem incluídas em tal modalidade. Se por exemplo, fosse as neolatinas, ele poderia lecionar português, latim, francês, espanhol e suas respectivas literaturas.

Segundo Alvarez (2010), nesse período o estudo da LE e de sua história era apenas um instrumento pelo qual os trabalhos com os textos literários ganhavam maior precisão, pois o curso tinha maior inclinação à reflexão poética com suas abordagens estilísticas e filológicas do que ao conhecimento pragmático da LE. Entretanto, mesmo não havendo tanta especificidade para o aprendizado das línguas, as quais seriam objeto de ensino pelos futuros professores, eles se tornavam habilitados para ensinar todas que estivessem incluídas na modalidade do curso de Letras que havia concluído.

Conforme Paiva (2005), em 1962, houve uma reestruturação nos cursos de Letras através do Parecer Valnir Chagas nº 283, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o qual instituiu a primeira proposta de um currículo mínimo para o curso. O novo currículo extinguiu o acúmulo das línguas estrangeiras com suas respectivas literaturas do currículo anterior, que na prática, apresentava resultados duvidosos em relação a essa qualificação múltipla. A nova proposta previa o estudo de apenas uma LE com sua respectiva literatura na modalidade da licenciatura dupla, enquanto a licenciatura única era permitida apenas para a LP. Valnir Chagas achava inconcebível que um professor de LE não tivesse também o domínio da língua materna e, por isso, não era autorizada a licenciatura única em LE (PAIVA, 2003). Assim, observamos que as demandas existentes na época e os desafios apresentados aos cursos de licenciatura para a formação do professor na área de Letras, desencadearam e desencadearão mudanças nas políticas curriculares do curso, a fim de atender as necessidades de cada período histórico.

Ainda segundo Paiva (2003, 2005), o currículo mínimo, além das matérias

pedagógicas fixadas em Resolução Especial, totalizava oito disciplinas. Era formado por uma parte comum contendo cinco matérias para qualquer tipo de licenciatura: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística, e outra diversificada, permitindo a escolha de outras três matérias dentre as seguintes: *a)* Cultura Brasileira, *b)* Teoria da Literatura, *c)* Uma LE moderna, *d)* Literatura correspondente à língua escolhida na letra anterior, *e)* Literatura Latina, *f)* Filologia Românica, *g)* Língua Grega e *h)* Literatura Grega. No que diz respeito a parte diversificada, há ressalva de que na escolha das letras *c* e *g*, obrigatoriamente seriam inclusas as opções *d* e *h*, respectivamente. Nesse contexto da licenciatura dupla, podemos observar que a LE continua possuindo um *status* menor diante da LP, uma vez que ela passa a ser optativa.

De acordo com Santos (2012), diante da dificuldade de formar um bom professor de LE, devido a carga horária de disciplinas para formação nessa área ser limitada, em 1966 o governo autorizou uma terceira opção para o curso de Letras, que era a habilitação única para LE. Paiva (2003) afirma que quatro anos depois da aprovação do currículo mínimo, em 15 de abril de 1966, Valnir Chagas fez a análise de um estudo sobre licenciatura única em LE, o qual foi encaminhado pela USP e emitiu parecer favorável à terceira possibilidade de habilitação – LE e respectiva literatura. Segundo a autora, a demanda do mercado para professores de Português estava sendo suprida, visto que na época São Paulo contava com 18 cursos de Letras e nesse contexto, a universidade considerou como válido solicitar autorização para diploma único em LE como proposta experimental circunscrita àquela universidade. Mesmo autorizando tal proposta, o relator acreditava que o mercado faria com que a formação de professores de LP sobressaísse, o que de fato aconteceu.

No entanto, a distribuição de horas no currículo sofreu alteração apenas em 1969, quando as disciplinas de Didática, Psicologia e Prática de Ensino se tornaram obrigatórias. Mesmo com o avanço da inclusão de disciplinas pedagógicas específicas para o ensino de língua na matriz curricular, infelizmente, em alguns cursos de Letras, Paiva (2003) afirma que essas disciplinas ainda eram ministradas por profissionais pedagogos sem formação específica para LE, os quais não possuem conhecimento em Linguística e Linguística Aplicada. Nesta perspectiva, a autora assevera que a falta de professores da área específica nas disciplinas pedagógicas que são direcionadas ao ensino da língua-alvo pode ser tornar um dos fatores que contribuem com a precariedade da formação do professor de LE, pois se eles tivessem

tal conhecimento linguístico, poderiam colaborar ainda mais com a formação desses professores.

Depois de se passar mais de 30 anos adotando o currículo mínimo para os cursos de Letras, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O texto extinguiu o modelo anterior de currículo para proporcionar uma maior flexibilidade aos cursos e viabilizar a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, instituíram-se Diretrizes Curriculares que normatizavam os cursos superiores em um aspecto nacional, mas ao mesmo tempo as universidades ganharam certa autonomia para a construção de seus projetos pedagógicos e elaboração dos currículos. “Sob a perspectiva da língua como Prática Social, o documento [LDB] estabelece a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, como finalidades da educação superior” (SANTOS, 2012, p. 51). A partir dessa LDB, as universidades passaram a ter autonomia para “fixação dos currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”, conforme aponta o art. 53, inciso II da referida lei.

Com a finalidade de adequar as diretrizes curriculares dos cursos com as orientações do Parecer CNE 776/97, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCNL) e de outros cursos de graduação, através do Parecer CNE/CES 492/2001. Segundo essas diretrizes específicas para o curso:

É necessário que se amplie o conceito de currículo que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. (DCNL, 2001, p. 29)

Essa nova proposta, além de eliminar a rigidez estrutural do curso, “requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29-30). O novo documento aponta diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das universidades, no que diz respeito ao perfil dos formandos, competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso, informações sobre os conteúdos curriculares caracterizadores básicos e os de formação profissional, estrutura do curso e as formas de avaliação, conforme foi ratificado pela Resolução CNE/CES nº 18/2002.

Segundo as DCNL (2001, p. 30), as quais norteiam as propostas

pedagógicas dos cursos de formação inicial:

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. Independentemente da modalidade escolhida, 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.

Uma vez que a LDB (1996) é um documento que ampara todas as legislações educacionais, ela explicita no decorrer de seus artigos que a formação mínima de docentes para atuação na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, deverá, obrigatoriamente, ser realizada em nível superior. Ela diz que, para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação de professores precisa ser estabelecida por alguns fundamentos, como:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, art. 61)

Nesse contexto, dentre algumas das competências e habilidades que as DCNL (2001, p. 30) apresentam para o profissional de Letras, observamos sua intertextualidade com a LDB quando ela retrata os seguintes aspectos: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”, pois a LDB defende uma formação sólida no que diz respeito aos conhecimentos científicos e de práticas pedagógicas.

Ao partir do que diz as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior (2002), vemos, em seu artigo 4º, a consideração de que, na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de

formação de professores, seja essencial que se busque “considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”.

O artigo 6º das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior (2002) diz que, na construção dos PPC dos cursos de licenciatura, serão consideradas:

[...] III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V – as competências referentes aos conhecimentos de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Ainda dentro dessa cadeia intertextual, para que o professor em formação possa adquirir tais competências e habilidades, segundo as DCNL (2001, p. 31, grifo do autor), o currículo para a formação dos professores de língua precisa estar constituído de

[...] conteúdos caracterizadores básicos [que] devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. [...] De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Ao se tratar de cursos de licenciaturas, além dos conteúdos expostos anteriormente, é necessário que também se incluam os conteúdos definidos para a educação básica e as suas didáticas próprias, o que também vai ao encontro das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior (2002). Em seu artigo 6º, elas recomendam que sejam desenvolvidos conhecimentos e competências relacionados à parte pedagógica nos professores em formação. Nesse sentido, vemos a importância da necessidade de uma especificidade pedagógica nos currículos das licenciaturas, invocando assim uma identidade específica ao sujeito que pretende estar ativo no processo ensino aprendizagem de LP e/ou LI.

Com base nas políticas desenvolvidas para amparar os cursos de Letras,

quando se atenta para o contexto de dupla licenciatura, percebemos que há uma diversidade de conteúdos que precisam ser aprofundados durante a graduação, em um período que, pode ser considerado curto para o atendimento das necessidades formativas desse professor. Como podemos ver, as DCNL (2001) exigem que a formação deve atender necessidades que vão desde o domínio do conteúdo em termos de conhecimento científico até o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas necessárias, para que assim, esse futuro docente possa aplicar eficientemente os conteúdos linguísticos em sala de aula.

Paiva (2004, 2005) ressalta que a parte mais afetada, nos cursos de Letras que oferecem uma dupla habilitação, é a formação do professor de LE, visto que nas matrizes curriculares privilegiam-se conteúdos relacionados a LP. A autora diz que seria interessante pelo menos fixar um percentual de horas mínimas para o trabalho com a LE e que não deveria ser inferior a metade da carga horária total do curso. Ela até sugere que parte do conteúdo fosse trabalhado utilizando a *internet*, promovendo interação com falantes ou aprendizes da LE.

Quadros-Zamboni (2015, p. 20), fundamentada em uma pesquisa realizada em uma universidade pública paranaense, corrobora as afirmações de Paiva (2004, 2005) ao relatar que:

A supremacia das disciplinas de língua portuguesa e afins na formação do professor de inglês promove a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa, em termos teóricos e pedagógicos e essa lacuna formativa é, ao meu ver, extremamente prejudicial à formação do aluno-professor de língua inglesa. Justificá-la por meio do discurso de que compete ao professor o preenchimento dessa lacuna apenas através da formação contínua é fechar os olhos para uma realidade que há anos se arrasta e não se resolve. E isso exige, sem sombra de dúvida, a necessidade de um maior aprofundamento na discussão a respeito das questões voltadas à formação desse professor. (QUADROS-ZAMBONI, 2015, p. 120)

Como vimos, essa é uma realidade que alguns dos cursos de Letras enfrentam, e como foi abordado pela autora, é preciso repensar e discutir as questões relativas à formação dos professores que são habilitados profissionalmente em LP e LI, visto que não é correto deixar para a formação contínua a função de preencher uma lacuna deixada pela formação inicial. Paiva (2004) ressalta que o mínimo para professor formado em Letras é que ele tenha domínio dos conteúdos elementares que irão ensinar na educação básica e de métodos e técnicas pedagógicas que permitam-lhe conduzir o processo ensino-aprendizagem. Além disso, segundo a autora, ele

precisa se tornar autônomo para resolver problemas e tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos vários saberes que fazem parte da formação universitária em Letras.

Sobre a carga horária dos cursos de Letras, infelizmente não há uma resolução específica para os cursos que decidem ser de dupla licenciatura. Sendo assim, a modalidade de habilitação de professores em duas línguas, em vigência, segue uma normativa geral indicada na Resolução CNE/CP 2/2002, a qual institui a duração e carga horária de todos os cursos de licenciatura de graduação plena para formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conforme a resolução:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Com base nessas legislações, observa-se que por não haver nenhuma menção sobre a particularidade das duplas licenciaturas, as disciplinas relacionadas às duas línguas de habilitação – português/inglês – e suas respectivas literaturas são distribuídas nas matrizes curriculares, de um modo que seja suficiente para o atendimento da resolução e do prazo de 4 anos, o qual é o tempo comum de integralização dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, pode-se observar que, apesar dos avanços que a área das Letras teve ao longo dos anos, podemos ver as lacunas existentes em relação ao ensino das línguas de habilitação, pois o prazo da graduação pode ser insuficiente para o aprofundamento da LP e LI.

É importante destacar que, além dos documentos que regem a carga horária dos cursos, até mesmo no que tange aos processos federais de avaliação institucionais desse tipo de graduação, observa-se uma desvalorização de aspectos relativos aos conteúdos específicos das duas línguas de habilitação, uma vez que por muitos anos avaliou-se apenas uma área, a de LP.

O processo de avaliação dos cursos superiores iniciou com o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 com a lei 9.131 e durou até 2003 porque nesse

período houve a necessidade de mudanças no sistema de avaliação da educação superior. A partir de 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que incluía uma nova abordagem para o exame de cursos chamada ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

O antigo Provão, apesar de avaliar se a formação do licenciado era compatível com as necessidades do exercício profissional do professor de língua, nunca avaliou os conteúdos de LE dos cursos de Letras que eram de dupla licenciatura, restringindo-se apenas aos conteúdos relacionados à LP. Infelizmente, mesmo com a mudança para o ENADE, a mesma prática teve continuidade até 2011. Apenas através da Portaria Inep nº 260/2014 é que os conteúdos linguísticos, literários e de formação docente de LE receberam atenção e se tornaram objetos de avaliação do ENADE, parte integrante do SINAES.

O processo avaliativo das universidades pelo Estado, quando não de toda educação superior, foi instituído nas duas últimas décadas do século XX, e conforme Cunha (2006), seja avaliando a formação dos estudantes, ou as atividades de produção do conhecimento, elas sempre têm o objetivo de avaliar os recursos financeiros disponibilizados pelo governo. O resultado desse processo avaliativo poderia ser o aumento ou a redução dos subsídios, podendo chegar, em certos países, à retirada do credenciamento.

Não somente as instâncias superiores utilizam dessas avaliações para disponibilização de recursos financeiros. Atualmente, a UEG conta com uma política de suspensão de vagas para cursos de graduação, tendo como base índices de avaliação federais. Tendo como embasamento legal a Resolução CsU nº 804 de 29 de março de 2017, os cursos que obtiverem conceito 1 no ENADE, ou obtiverem conceito 2 duas vezes seguidas no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e/ou ENADE, terão as vagas do processo seletivo suspensas, imediatamente após a divulgação dos resultados das avaliações.

Sendo assim, podemos ver que o Estado tem interferência direta na educação superior, desde a instituição de políticas públicas obrigatórias até nos processos avaliativos dos cursos, a fim de atingir metas nacionais de qualidade, entretanto, a educação superior possui muitas outras atribuições, as quais são específicas de cada curso de graduação.

No que diz respeito à licenciatura em Letras, salientamos que, mesmo com os avanços políticos que o curso teve ao longo dos anos, em termos de estrutura de

funcionamento e currículo, ainda há muito o que alcançar para o aperfeiçoamento da formação do professor de língua. Esses avanços que essa modalidade dupla de licenciatura teve durante todo esse período histórico, foram baseados no contexto sociopolítico e econômico do país em cada época e, conseqüentemente, os demais avanços vindouros, também devem e serão influenciados pelo contexto de cada tempo, de forma a atender as necessidades vigentes. É fundamental que, as políticas internas dos cursos se atentem para as mudanças que ocorrem a nível social, político e econômico, a fim de reformular os seus cursos para o atendimento da demanda educacional de cada época. São grandes os desafios que os cursos de graduação têm em suas mãos, visto que precisam aplicar as políticas desenvolvidas pelas instâncias superiores durante o processo de formação inicial docente, a fim de promoverem uma capacitação adequada a esses futuros professores.

1.2 O papel dos cursos de graduação na formação do professor contemporâneo de língua

A universidade se constitui como um espaço de formação de sujeitos, que além de atender as prescrições legais que a normatiza, tem a responsabilidade de ultrapassar a dimensão do ensino, favorecendo a reflexão dos saberes científicos e profissionais nela produzidos. Através desse espaço educacional, é possível a produção de conhecimentos, constituição do pensamento crítico, organizar e articular os saberes científicos, formando cidadãos e profissionais aptos para a demanda da sociedade atual.

Segundo Veiga (2004), ao longo dos anos houve mudanças significativas na concepção da formação docente, também influenciadas pelo campo sociopolítico e econômico de cada momento histórico, onde, conseqüentemente, o papel do professor foi se ressignificando. No início do século XX, o perfil docente adequado era aquele de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos, perpassando pelo modelo de ser um excelente planejador e executor de tarefas. Também teve o momento, a partir da década de 60, em que o modelo político econômico se pautava em um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do país, o ideal era que o professor fosse competente tecnicamente, e o papel da didática era baseado nos pressupostos da pedagogia

tecnicista. Nos anos 80, de acordo como os pressupostos da pedagogia crítica, é necessário que o professor vá além dos métodos e técnicas, e os professores e empenham na reconquista do direito e do dever de participarem das políticas educacionais e lutarem pela recuperação da escola pública. Quando chegamos aos anos 90, o mundo contemporâneo, marcado pela hegemonia do projeto neoliberal, consolida-se no contexto internacional e nacional, dominado pelo pensamento técnico-científico. E assim, novas configurações da organização do trabalho pedagógico foram instituídas e a partir da LDB (1996), o professor passa a ser visto como profissional reflexivo, um pesquisador-reflexivo, que atua de forma crítica, aliando ao seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa.

É viável recordar que a LDB (1996) traz inúmeras finalidades do ensino superior em seu artigo 43, as quais se resumem no estímulo à criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica; divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; estímulo ao conhecimento do mundo presente; promoção da extensão objetivando a propagação das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológicas geradas na instituição; e por último, a atuação em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares, educação básica e superior.

Como estamos lidando com um curso de licenciatura, o qual formará professores para a educação básica, a última finalidade da LDB (1996) ganha destaque nesse contexto sem intenção de desmerecer as demais, uma vez que é de suma importância que ensino superior e educação básica estejam interligados em relação a formação docente, de modo que, a graduação venha atender as reais necessidades do nível da educação que será o campo de trabalho desse futuro docente. Não somente na formação conteudista, mas, principalmente quando se refere aos cursos de licenciatura, as instituições precisam investir na dimensão pedagógica da docência, sendo conscientes de suas responsabilidades formativas.

As DCNL (2001), em consonância com a LDB (1996), defendem a formação de um profissional crítico-reflexivo e consideram que a atividade do docente possui uma natureza pedagógica. Para ensinar, o professor precisa de conhecimentos que vão além de sua especialidade conteudista, para que, conseqüentemente, o

processo ensino-aprendizagem produza efeitos positivos.

Em relação à formação docente no curso de Letras, Almeida Filho (2004), ao tratar da formação do professor contemporâneo de língua, na qual ele inclui os professores de língua materna e estrangeira, traz à tona a caracterização de três dimensões formadoras distintivas: profissional, reflexiva e comunicacional. Ao tratar da dimensão profissional, o autor distingue dois traços desta qualificação. O primeiro é que o exercício profissional contemporâneo envolve uma especialização disciplinar baseadas em pressupostos de conhecimento científico, os quais precisam estar vinculados a teorias de ensino-aprendizagem de língua. Para isso, é necessário que o professor satisfaça alguns requisitos, como ter um diploma, resultado de sua habilitação em um curso de licenciatura, para assim credenciar-se como um profissional. O segundo traço diz respeito a questão do agir por vocação e que está atrelado a realização do seu trabalho em um quadro de emprego formal, seja ele autônomo ou institucional. Quando é institucional, o autor ressalta que agregado ao emprego está a modernidade da carreira, a qual passa a ser escalada por degraus através compensações realizadas por especializações e outras qualificações e práticas de estudos aperfeiçoadas. Nesse sentido, trata-se de responder positivamente às expectativas que tanto as instituições de ensino formais quanto o público, projetam para esta profissão. Assim, os professores que se desenvolvem nesta dimensão, se valorizando e valorizando a profissão, realizam progressos em sua competência profissional.

A segunda dimensão formadora distintiva, conforme Almeida Filho (2004), está relacionada ao paradigma formador reflexivo, sendo que atualmente é o que possui mais alta persuasão, uma vez que pouco se vê adeptos de outros paradigmas anteriores como o platônico ou até mesmo o treinador, de influências aristotélicas ou skinneriano. O autor retrata que, apesar do diálogo intuitivo baseado na experiência de cada professor seja útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é fundamental que, o diálogo firmado em teorizações relevantes externas ao professor esteja presente em suas reflexões, a fim de potencializá-las em sua formação.

Sobre a terceira dimensão, Almeida Filho (2004) traz algumas considerações a respeito do paradigma de formação comunicativo/comunicacional e trata de duas abordagens que tem sido paramétricas as análises científicas e proposições formadoras de profissionais e de aprendentes de línguas: a sistêmico-gramatical e a interativo-comunicacional. A primeira está relacionada a questões

estruturais e do funcionamento da língua em si, e a segunda, diz respeito aos métodos que tem como prioridade e ação na interação social com fins comunicacionais. A última abordagem, passou a ter mais iniciativas e adesão a partir da publicação do livro *Notional Syllabuses*, de David Wilkins, em 1976.

Assim, verificamos a importância que essas dimensões têm na formação do professor de língua, sendo essencial que em meio aos conteúdos trabalhados durante o curso, direcionados pelas DCNL (2001), os professores formadores desenvolvam meios para que as dimensões apontadas pelo autor sejam respaldadas no processo formativo dos graduandos em Letras na licenciatura, uma vez que elas viáveis para os docentes da área.

Ao nos voltar especificamente para os conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, apontados pelas DCNL (2001), os quais os licenciandos terão contato ao longo dos quatro anos, pode-se afirmar que eles estão relacionados à área de estudos linguísticos e literários, com vistas a contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Nesse caso, quando se trata da dupla habilitação, é preciso que tais estudos sejam aprofundados nas duas línguas distintas com suas respectivas literaturas.

Além do tempo reduzido para habilitar satisfatoriamente um professor em dois idiomas, não podemos deixar de considerar os casos nos quais alguns alunos não se identificam com uma das línguas, e, por não haver opção de escolha, são obrigados a cursar as duas para obter o diploma da língua almejada.

Além dos conteúdos relacionados às línguas de habilitação do curso, também é preciso que sejam trabalhados os conteúdos caracterizadores de formação profissional, sendo que as competências e habilidades devem estar relacionadas ao exercício da profissão, incluindo “os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais” (BRASIL, 2001, p. 31), conforme forem definidos pelos colegiados das Instituições de Ensino Superior (IES).

Ao se trabalhar os referidos conteúdos no intuito de desenvolver tais habilidades e competências, é importante que os professores formadores não dissociem a teoria da prática e ultrapassem a dimensão da racionalidade técnica, pois “a formação de professores para a contemporaneidade necessita exceder fundamentos da racionalidade técnica e a doutrina exclusiva do método” (OLIVEIRA,

2014, p. 33).

Segundo Pimenta (2012, p. 18, grifo do autor), “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício da profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que se *forme* o professor”. Ela reforça que os cursos de licenciatura precisam colaborar para o exercício da atividade docente, visto que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2012, p. 18).

Para a autora, o ensinar precisa contribuir no processo de humanização dos futuros professores que são historicamente situados. Nesse sentido, é importante que a licenciatura desenvolva conhecimentos e habilidades juntamente com atitudes e valores que possibilitem aos acadêmicos construir seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios colocados pelo ensino como prática social em seu cotidiano. A mobilização de conhecimentos da teoria da educação e da didática é essencial para investigação de sua própria prática docente, sendo importante que o processo seja contínuo, uma vez que ele colaborará para a construção de suas identidades como professores.

Conforme aponta Giroux (1997), uma das maiores ameaças aos professores que já estão no exercício da docência e para os que ainda estão em formação, é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática. Muitas vezes, os próprios acadêmicos estão muito mais preocupados em aprender o “como fazer”, “o que funciona”, a “melhor maneira” de ensinar tal conteúdo, em vez de aprender a “levantar questões acerca dos princípios que subjazem aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação” (GIROUX, 1997, p. 159).

Nesse sentido, Kenski (2015, p. 426) afirma que “as vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores com os seus alunos”. Ou seja, aqueles acadêmicos que forem bem formados, terão maiores condições de se tornarem profissionais melhores, e garantirem uma aprendizagem significativa aos seus alunos quando forem atuar em sala de aula.

Oliveira (2014) destaca a relevância dos formadores de professores de língua transcenderem o ensino de componentes meramente gramaticais e vocabulares do idioma, buscando proporcionar avanços no sentido de contribuir para uma visão de formação emancipatória e política de cada um que esteja envolvido

nessas relações sociais, sendo fundamental formar profissionais docentes críticos e éticos.

De tal forma a transgredir o ensino pautado por rigores metodológicos, a perspectiva de formação além da língua, grosso modo, visa a conduzir professores e alunos a uma reflexão sobre suas práticas direcionadas a uma linha crítica e, a partir disso, reconstruir ou desconstruir todo o tipo de conhecimento fixo, pronto ou definido em termos de condições sociais e/ou processos de ensino aprendizagem perpassados histórico e culturalmente como corretos. (OLIVEIRA, 2014, p. 32)

Diante de tais propostas e argumentos, podemos perceber que a licenciatura em Letras com habilitação dupla – português/inglês – tem uma imensa responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas em questão, tendo como objetivo formar docentes, em um espaço de quatro anos, que tenham domínio de ambos idiomas e concomitantemente atuem de forma crítica em sua profissão. É um tempo relativamente curto se comparado às demais licenciaturas de habilitação única, como Geografia, História, Matemática, entre outras que possuem o mesmo período de duração.

Diante de tantas responsabilidades, durante o curso de formação de professores, é de fundamental importância o desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a contestação de conhecimentos e a reformulação de conceitos, reflexão crítica sobre a própria prática, favorecendo a participação crítica-reflexiva do licenciando em seu processo de formação. Como consequência, pela vivência desse processo reflexivo no espaço universitário, o futuro docente será capaz de incentivar a participação ativa dos seus alunos em sala de aula e não se tornar um mero transmissor de conhecimentos em sua prática docente.

1.3 O processo ensino/aprendizagem das línguas no curso de Letras

O andamento do processo ensino/aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa nos cursos de Letras tem grande responsabilidade na formação acadêmica do licenciando, a fim de capacitá-los a se adequar aos desafios que surgirão nas salas de aula, quando eles se tornarem professores, e assim, venham atender as propostas oficiais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Como já foi apontado pelas DCNLS (2001), os futuros docentes necessitam apresentar domínio do uso das línguas que serão seu objeto de ensino e de métodos

e técnicas pedagógicas, para que ele seja capaz de promover um ensino eficiente, reflexivo e crítico em seu exercício profissional. É importante destacar que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras, além de atender as DCNL (2001), também devem estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, 1998a, 1998b) e Orientações Curriculares Nacionais - OCN (2006), os quais normatizam o processo ensino/aprendizagem do ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras.

No caso da LP, os PCN (1998a) e as OCN (2006) defendem que o ensino que seja pautado no trabalho com o texto, em detrimento do ensino baseado na decodificação de regras da gramática normativa. Segundo Souza, Pereira e Costa (2012), o texto deve ser o ponto de partida do ensino de LP, para que ele se torne o caminho para o aperfeiçoamento das habilidades e competências necessárias ao estudante, se constituindo como um meio de instigar o aluno a produzir um pensamento crítico, reflexivo, preparando-o para sua atuação ativa no seio social do qual faz parte. Segundo os autores, embora haja muitas pesquisas que defendam um ensino de LP, tendo os processos reais de usos da língua como foco dos programas e das aulas, em permanentes diálogos entre texto e sociedade, texto e autor, texto e textos, ainda é possível observar nas salas de aula da educação básica, muitas propostas de ensino que são voltadas para os processos prescritivos e normativos da LP. Em alguns casos, os autores reforçam que, isso pode ser resultado dos estudos e ensinamentos recebidos nos espaços universitários de formação nos cursos de Pedagogia e de Letras-Português, por exemplo.

Em uma pesquisa realizada com três instituições de ensino superior públicas brasileiras, tendo como foco as matrizes curriculares dos cursos de Letras, Souza, Pereira e Costa (2012), observaram que a grande maioria das disciplinas eram de áreas mais técnicas da própria LP, da Linguística, das teorias literárias e das literaturas brasileira e portuguesa. O espaço reservado às disciplinas relacionadas às discussões sobre o ensino de LP, seu objeto e os processos de ensino-aprendizagem era mínimo, e além disso, poucas delas se dedicavam à especificidade das metodologias e questões relacionadas ao ensino de LP. Entretanto, algo favorável encontrado nas análises, foi que a bibliografia que dá sustentação às disciplinas relacionadas ao campo do ensino de LP das três instituições de ensino põe em pauta, sobretudo, o ensino de texto e a prática de leitura e de análise linguística, bem como um ensino da LP que contribui para uma formação crítica, reflexiva e produtiva de

nossa língua materna.

No entanto, é válido dizer que em algumas outras práticas institucionais, o trabalho com o texto ainda não é o ponto central dos cursos de licenciatura em Letras. Segundo afirmações de Zozzoli (2012), o que ela observa em sua prática docente e em discussões de pesquisa, é que alguns professores e futuros professores de LP ainda são influenciados pelo paradigma do ensino pautado pela gramática tradicional. Conforme a autora, esse paradigma ainda é dominante na sociedade fora da escola e dentro das universidades, com frequência, foi aquele de sua formação, ou pelo menos até o vestibular. Assim, muitos licenciandos, na universidade, ao defrontar-se com discursos de linguistas que, denunciam o discurso de puristas em favor da língua padrão, não sabem como transformar toda essa discussão sobre heterogeneidade e diversidade linguística e cultural, em saberes práticos em termos de atividades escolares. Essa dificuldade é correlacionada a sua formação insuficiente nos dois domínios, o da norma culta e o da discussão teórica sobre a diversidade.

No que diz respeito à LE, conforme aponta Vieira-Abrahão (2010), a formação desse professor passou por algumas transformações ao longo dos anos. No final da década de setenta, quando a autora cursava Letras na USP, imperava-se o método gramática-tradução, além do estudo de vocabulário e memorização de provérbios. Apenas no último ano da licenciatura, nas aulas de Prática de Ensino ministradas pela Faculdade de Educação, é que se passou a entrar em contato com o método audiolingual, ainda pouco conhecido no Brasil. Nessas aulas, o mais importante durante a preparação dos futuros professores, através desse método, era o treinamento de técnicas para apresentação indutiva de gramática, de desenvolvimento de práticas de leitura, de diálogos, *drills* mecânicos de substituição, as quais serviriam de modelos para elaboração de seus planos de aulas. Como outra forma de treinamento de professores, havia também escolas de línguas bem-conceituadas em São Paulo que passavam a adotar o método audiovisual, uma variação do método audiolingual, uma vez que havia a inclusão de imagens para que o aluno pudesse ter melhor compreensão do que estava sendo ensinado, pois não se usava a LP em sala de aula. “Enquanto que a universidade ainda oferecia uma base teórica aos futuros professores, as escolas de línguas passaram simplesmente a ‘treinar seus professores’” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226).

Segundo a autora, ainda no final da década de 80, quando ingressou na UNESP, ainda se perdurava na universidade o treinamento de professores para

utilização do método audiolingual. No entanto, no final dessa mesma década, outras perspectivas de ensino e formação docente foram implementadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC São Paulo. Através de ações e publicações de novos pesquisadores desses Programas de Pós-Graduação, passou-se a considerar a abordagem comunicativa para a formação de professores de línguas, a qual teve origem na Europa na década de 70. No primeiro momento ela surgiu embasada em uma concepção cognitivista de aprendizagem e, posteriormente, em uma concepção sociointeracional. Essa abordagem “surgiu como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227). Não era mais interessante treinar o professor com técnicas pré-definidas, mas embasá-lo teoricamente para que ele tivesse autonomia em reconhecer, a partir das necessidades e interesses de seus alunos, quais os melhores procedimentos a serem utilizados. Mais uma vez, houve uma mudança dos paradigmas educacionais devido ao contexto sociopolítico e econômico. Nesse período instalava-se a Nova República no Brasil, estabelecendo uma nova fase na vida no país, e também foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação que “constituiu um espaço para a discussão e a disseminação da concepção crítica da educação” (VEIGA, 2004, p. 43)

Na década de 90, Vieira-Abrahão (2010) ressalta que a disciplina de Linguística Aplicada (LA) passou a ter espaço nos cursos de Letras, seja como obrigatória ou optativa, valorizando a formação teórica dos professores e passou até por um período de supervalorização das teorias da LA em detrimento da prática. Nesse processo, houve o extremo de se pensar que o aluno estagiário tinha pouco a aprender na escola pública e que o lugar de excelência de sua formação era a universidade, espaço onde seus conhecimentos poderiam ser sempre atualizados teoricamente. A autora também ressalta que, na mesma década, surgiu o paradigma da reflexão no Brasil, como abordado por Veiga (2004), o qual veio mudar a postura assumida na década anterior. Os docentes passaram a se interessar por processos reflexivos relativo ao ensino de línguas a partir da participação de Michael Wallace – autor do livro *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*, lançado em 1991 – na Jornada de Ensino de LI, promovida pela APLIESP em Araraquara. A partir da nova abordagem, algumas ações, como gravações de aulas, confecção de diários e sessões de visionamento, passaram a ser incluídas nos programas de formação

docente para exercício da reflexão sobre a prática docente.

Vieira-Abrahão (2010), em sua trajetória docente, ressalta que a partir dos anos 2000, vários estudos, ainda permeados pelo paradigma reflexivo, defendiam que o professor pode ser “um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228), trazendo, assim, benefícios para a formação inicial de professores. A formação docente passava a ser uma preparação para as demandas do mundo contemporâneo, que estão em constantes mudanças, e não para uma atividade particular de ensino. Era importante que o professor, ao formar, desenvolvesse a habilidade para aprender a se desenvolver ao longo da carreira, de acordo com as necessidades que porventura surjam em sua profissão. A autora ressalta que é deixado de lado o “treinamento” e passa então a formar, a educar o professor, englobando a aprendizagem como processo cognitivo, construção pessoal e prática reflexiva.

A aprendizagem docente como um processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor. [...] A aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido. [...] Por fim, a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228)

A autora acredita que, com a atual estrutura curricular dos cursos de Letras, embasada pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, a formação do professor consiga ser realizada de maneira mais adequada do que no sistema 3 mais 1¹, uma vez que, durante a integralização da matriz curricular do curso de formação inicial dos professores de línguas, seja necessário realizar 800 horas de atividades práticas, sendo 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado. Durante esse tempo, é possível desenvolver processos reflexivos em que o licenciando possa analisar e avaliar suas ações em sala de aula, de forma a conseguir compreender se os resultados de sua prática atendem ou não aos objetivos

¹ As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, através do Decreto Lei nº 1190 deu início ao esquema "3+ 1", estrutura que foi mantida até os anos 60. Esse sistema acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área da educação, na seção de Didática, para que eles pudessem de tornar professores. (GATTI, 2010)

esperados ao se planejar aquela aula e o que pode ser feito para melhorar em uma outra oportunidade.

Em uma entrevista realizada com algumas instituições, públicas e privadas, formadoras de professores de língua, o principal fator crítico apontado por todos os entrevistados ligados a esse tipo de licenciatura, cursos de extensão e pós-graduação gira em torno da falta de domínio linguístico dos candidatos a professor de inglês. Por esse motivo, muitos cursos têm investido em oportunizar uma maior familiaridade com a língua-alvo, podendo citar o caso da licenciatura em inglês da Faculdade Cultura Inglesa, cujo curso formou sua primeira turma em 2017. De acordo com o coordenador Rodrigo Rosa, o desenho do curso foi realizado a partir das necessidades constatadas pela própria Cultura Inglesa como empregadora. Ele afirma que a matriz curricular tem o objetivo de privilegiar o número de horas de exposição à LI, buscando assim formar docentes que tenham este domínio linguístico e sejam capazes de ministrar aulas 100% em inglês. Outro propósito do curso da Cultura Inglesa, a fim de aproximar o aluno da língua, é proporcionar a ele uma imersão cultural. A estratégia, que também é partilhada por outras faculdades e universidades, possibilita uma formação mais consistente, em que o licenciando, além de ganhar contexto para questões linguísticas, possa também reforçar sua própria formação cultural por meio de vários conhecimentos literários ou da história dos países de LI. Citando o caso da Cultura, a imersão é facilitada por diversas ações, como a possibilidade de fazer e assistir a peças de teatro na língua-alvo, ou pela oferta de exposições como a *Beatlemania Experience*, que foi patrocinada pela instituição e ficou em cartaz em São Paulo até novembro de 2016 (BARROS, 2016).

O governo federal também instituiu alguns programas que podem colaborar para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem de LP e/ou LI na licenciatura, se eles forem direcionados para tal fim, como aborda Oliveira e Figueiredo (2013). Um deles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferece bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos de cursos presenciais de licenciatura, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, se comprometendo com o exercício do magistério na rede pública. Ainda, conforme os autores, há necessidade de os governos estaduais e municipais promoverem ações concretas que tenham como foco a valorização da profissão e o oferecimento de melhores condições de trabalho para os professores.

Ferreira (2016), a partir de uma pesquisa realizada sobre as implicações

do PIBID na formação de licenciandos da UEG, afirma que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas geraram mudanças no desempenho acadêmicos, na medida que eles aumentaram a capacidade de expressar suas ideias tanto na modalidade oral quanto escrita. Ele retrata que, as mudanças ocorreram devido às leituras teóricas, aos debates realizados nos encontros do grupo, ao conhecimento do cotidiano das escolas-campo e à relação entre teoria do curso superior e a prática das escolas de educação básica.

Outro programa é o Idioma Sem Fronteiras (IsF), instituído pela Portaria Normativa nº 30/2016, o qual pode ser utilizado pelos licenciandos em Letras com o fim de ampliar suas habilidades comunicativas em LI, uma vez que ele tem como um dos seus objetivos valorizar a formação de professores de LE. Através desse programa, os alunos podem ter acesso ao My English Online (MEO), uma plataforma de estudo e nivelamento de inglês e há o oferecimento de residência docente a professores de LE em formação inicial e continuada para capacitação de profissionais para internacionalização. São disponibilizadas também bolsas da Capes, direcionadas exclusivamente a professores de línguas e licenciandos em Letras, por meio de edital.

Alvarez (2010) apresenta em seus estudos que a “qualidade” dos cursos de Letras – português/inglês – e dos acadêmicos desse curso, varia muito entre as universidades brasileiras. Principalmente no interior, muitos desses cursos de formação inicial deixam muito a desejar. Em alguns lugares, o futuro professor de LI não é submetido a nenhuma prova específica de proficiência da língua, como acontece em alguns outros cursos de graduação, que precisam de alguma habilidade específica para o qual se pretende formar. Contudo, é objetivo da universidade proporcionar a esses futuros professores uma formação teórica/prática adequada, uma vez que a sociedade espera resultados positivos no desempenho das funções docentes quando esses profissionais estiverem no exercício de sua carreira. No entanto, como afirma o autor, se o preparo não foi suficiente na formação inicial, que seja *a posteriori*, e defende que não seja desenvolvida uma cadeia de deficiências, em que um contexto de formação culpe o outro e assim as consequências possam se tornar irreparáveis. Diante dessa realidade, podemos perceber então o desafio proposto a formação inicial do professor, uma vez que muitos alunos entram no curso de Letras para aprender a LI, pois não sabem o idioma estrangeiro, enquanto na LP, ele já tem o domínio linguístico do idioma, bastando apenas aperfeiçoá-lo.

Esse cuidado ao proporcionar uma formação teórica/prática adequada, dentro dos cursos de dupla licenciatura, também se estende à preparação do professor de LP. Um aspecto muito importante a ser observado, o qual será de grande influência na formação de professores de LP, é a concepção de língua² que o licenciando possui e a adotada pelo ambiente de formação. Pode-se dizer que, a concepção de língua do futuro docente provoca interferência em sua maneira de conduzir o processo ensino/aprendizagem na sala de aula. Travaglia (2009) destaca que, a concepção de linguagem e a de língua tem a capacidade de alterar em grande escala o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino. Como também afirma Antunes (2009, p. 218), “o que e como ensinamos e avaliamos estão na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe”. Assim, é através dessa articulação da prática pedagógica e concepção de língua, que o professor traça os objetivos, escolhe as metodologias a serem aplicadas e planeja as atividades a serem executadas.

Ainda nesse contexto, pode-se verificar o que a articulação dos saberes linguísticos se configura como um aspecto de grande relevância na formação do futuro professor de LP, visto que a concepção de língua que ele adota, modula sua ação didática, refletindo-se na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de suas competências discursivas (AZEVEDO, 2012).

Do mesmo modo, é interessante analisar a cultura de aprender LI dos licenciandos, em podemos utilizar tal teoria também como referência para a aprendizagem da LP, a qual Almeida Filho (2010) a conceitua como as maneiras que o aluno tem e considera normais para estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo. Barcelos (2009, p. 158) define essa cultura como o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. Segundo a autora, este

² Ao longo da história temos três concepções de língua que influenciam a concepção do sujeito da linguagem: 1) Concepção de língua como representação do pensamento: o sujeito é visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. 2) Concepção de língua como estrutura: o sujeito é essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações. 3) Concepção de língua como lugar de interação: corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2011, p. 13-15)

conhecimento, compatível com a idade e nível socioeconômico do aprendiz, está baseado nas experiências anteriores que os aprendizes tiveram, seja educacional, de leituras prévias ou contatos com pessoas influentes, uma vez que o contexto vivido por ele tem a capacidade de constituir essa cultura de formação em seu interior.

Almeida Filho (2010) considera que a cultura de aprender línguas é um dos principais fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, sendo uma força potencial que se relaciona com abordagem de ensinar do professor, pois pode ser possível que haja uma incompatibilidade dessa cultura com a abordagem que o professor utiliza em sala de aula para ministrar suas aulas. Barcelos (2009) defende a importância de oferecer oportunidades para que o futuro docente reconheça quais são suas crenças sobre a aprendizagem de línguas, para que assim ele possa até desmistificar algumas, ajudando-o assim, para que, quando ele estiver assumindo o papel de professor, seja mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas aprenderem a língua-alvo.

Assim, podemos dizer que cultura de formação do licenciando durante a graduação irá moldar a sua forma futura de ensino quando ele se tornar um professor de língua, e conseqüentemente, trará influências à cultura de aprendizagem de seus alunos no nível de ensino que ele atuará. Como aponta Barcelos (2009), as práticas escolares consideradas costumeiras de ensinar e aprender línguas, podem surgir no ambiente da sala de aula, ou de representações de aprendizagens que se tornaram comuns na sociedade, tornando assim, base das crenças³ dos aprendizes de línguas. Como durante a graduação, o licenciando está na condição de aprendiz, é possível que ele carregue essas crenças durante sua prática docente no futuro. Um exemplo de uma crença muito disseminada na atualidade é de que não é possível aprender inglês em uma escola pública. A partir do momento que, essa crença acompanha o professor durante sua atuação profissional, será enorme a possibilidade de seus alunos não aprenderem o idioma.

Segundo Alvarez (2010), umas das questões centrais a ser considerada é a dos perfis de formação e competências próprios dos cursos de Letras. Para isso, é fundamental que haja reflexões sobre os fundamentos teóricos e os perfis curriculares dos seus cursos, para que esses sejam bem claros em definir e perspectivar os

³ Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2006, p.18)

percursos educacionais e curriculares dos ciclos de formação e os objetivos a atingir em cada um deles. Esses ciclos devem ser baseados nas necessidades de uma formação qualificada e competente, tendo foco no desenvolvimento pleno das competências de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, na reflexão de seus aspectos discursivos e linguísticos e também sobre o significado cultural e histórico da língua-alvo.

Assim, percebemos a importância da formação inicial de professores, a qual é situada no tempo e no espaço, se estabeleça dentro de um sistema em que os licenciandos se afirmem como professores de língua, sentindo-se inseridos no processo de formação por meio da garantia de uma estrutura democrática e de um currículo que permita a aprendizagem dessa profissão docente.

1.3.1 O currículo na formação docente dos professores de língua

Diante do que foi discutido até o momento, podemos observar que o curso de Letras ficou muito tempo submetido às propostas curriculares nacionais que eram únicas, até que as DCNL (2001) foram aprovadas, ampliando o conceito de currículo e oferecendo autonomia às universidades para a construção de seus projetos pedagógicos e elaboração de seus currículos.

Define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001, p. 29, grifo do autor)

A partir dessa ampliação do conceito de currículo pelas DCNL (2001), é possível dizer que as diretrizes trouxeram uma proposta da constituição de um currículo que envolvesse um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades capazes de atender os objetivos do curso em questão. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ter a possibilidade de flexibilização curricular, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. Essa flexibilização contempla um dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010), em vigor no

período, o que ofereceu autonomia às universidades para a estruturação de seus cursos e elaboração de seus currículos. Contudo, até os dias de hoje, é necessário que, nos projetos pedagógicos, estejam incluídos os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas, bem como também a informação sobre qual o tipo de organização do curso, se é modular, por crédito ou seriado.

A partir dessas novas orientações curriculares, Quadros-Zamboni (2015) percebe uma intencionalidade muito próxima à perspectiva tecnicista, pois elas buscam compor um currículo por meio de um conjunto de saberes que levem o futuro docente, formado no curso de Letras, ser dotado de competências e habilidades ideais e necessárias para o exercício da docência nessa área. Segundo a autora, apesar de o documento ter a intenção de trazer algumas tentativas para superar essa concepção, ainda há resquícios de uma formação docente tecnicista e instrumentalista. Pode-se observar que, quando se trata dos conhecimentos pedagógicos, há grande ênfase no documento de que o futuro professor precisa ter “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30).

Ao tratar de licenciaturas, as referidas diretrizes ressaltam a necessidade de haver uma formação pedagógica que seja peculiar das disciplinas de formação específicas do curso, trabalhando conteúdos direcionados à educação básica, além das didáticas de cada conteúdo. O documento também afirma que o “processo articulatório entre habilidades e competências pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso (BRASIL, 2001, p. 31).

Infelizmente, pode-se dizer que no curso de Letras ainda existe uma divisão entre as disciplinas que vão ensinar o conteúdo linguístico específico do curso e aquelas que vão ensinar o futuro docente a ministrar aulas. Quadros-Zamboni (2015) considera que, em alguns casos, as disciplinas linguísticas são ministradas por professores formadores que necessariamente não estão envolvidos com a preparação do acadêmico para uma futura docência, e que as disciplinas pedagógicas são desenvolvidas separadamente por professores que estão vinculados à área de Educação e não necessariamente à de línguas, gerando assim uma dicotomia de teoria *versus* prática.

Pimenta e Lima (2012) também discutem essa realidade presente nos cursos de formação de professores, não especificamente de línguas, mas de

professores em geral. As autoras dizem ser de grande importância que todas as disciplinas, sejam de fundamentos ou de didáticas, contribuam para a formação de professores, pois essa é a finalidade dos cursos de licenciatura, a partir de análises, críticas e proposições de novas maneiras de fazer educação. A parte metodológica e prática não deve ficar apenas sob a responsabilidade das disciplinas de estágio, mas de todas, oferecendo conhecimentos e métodos para serem aplicados no exercício da docência. Ainda segundo as autoras, o “professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147)

Assim, visto que as DCNL (2001) defendem uma concepção de que o currículo contemple a inserção do estudo das didáticas específicas das disciplinas, Quadros-Zamboni (2015) reforça que são abertas possibilidades de que o ensino se volte para superação dessa dicotomia teoria *versus* prática, visto a necessidade de que, além da existência de didáticas específicas, haja também um “rompimento das barreiras que insistem em manter teoria e prática em células isoladas” (QUADROS-ZAMBONI, 2015, p. 79).

Segundo Oliveira (2016, p. 125), “o currículo torna-se um instrumento potencializador na construção de conhecimentos pessoais, culturais e profissionais de um professor, bem como na construção de significados, subjetividades e identidades pessoais e profissionais docentes”. Conforme o autor, o currículo vai muito além do âmbito pedagógico, uma vez que ele se entrelaça às dimensões políticas de definições sobre o que deve ser ensinado e construído nos futuros docentes, podendo assim legitimar processos socioculturais no contexto acadêmico e das políticas públicas.

No contexto de formação docente, é também por meio do currículo que compreendemos a organização do curso, constituída pelos conteúdos programáticos, pelos métodos e estratégias utilizados, bem como pelas normas e valores produzidos a partir de ações organizadas e implementadas, e, ainda, evidenciamos a experiência teórica e prática formalizada da docência. Logo, nesse planejamento são agregadas determinadas visões da sociedade, da cultura e da educação de professores próprias do contexto. (OLIVEIRA, 2016, p. 126)

O currículo tem surgido como campo especializado de pesquisa desde a década de 20, e Silva (2010) apresenta em seus estudos uma análise sobre o conceito

de currículo sob três diferentes perspectivas que foram se concretizando ao longo dos anos. A perspectiva tradicional, se mantém politicamente neutra, declarando-se científica, centrando-se mais nas questões técnicas de elaboração do currículo, com fortes características de aceitação: conteúdos não contestados. A crítica, desloca a ênfase pedagógica para conceitos marxistas de ideologia e poder, e por último, a perspectiva pós-crítica, procura dar ênfase às construções discursivas históricas e sociais.

Foi diante da contestação da Teoria Tradicional, a qual produziu uma concepção mecanizada de currículo, que Apple (2006) sentiu a necessidade de reavivar, de uma maneira explícita, o cunho político do ato educativo e curricular, discutindo assim uma nova concepção de currículo através da teorização crítica.

Para Apple (2006), o currículo não é apenas um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que tem a capacidade de refletir todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. Ele defende que o espaço do currículo precisa ser estabelecido como um campo complexo e dinâmico, sendo mediado por algumas relações como por exemplo, de poder, gênero, classe e raça, mas não se limitando apenas a isso, uma vez que nesses espaços também emergem expectativas e necessidades dos sujeitos que nele interagem. Uma das questões, que o autor mostra em sua teoria, é a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas nos espaços escolares, de modo que seja desmascarado seu conteúdo ideológico. Nesse sentido, ele propõe a investigação de três indagações: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? Ele julga essas indagações como importantes porque as atividades que são desenvolvidas nas escolas não são neutras, onde o conhecimento ali abordado é uma escolha de um universo que é muito mais vasto de conhecimentos e princípios sociais, refletindo também nas relações de poder da sociedade atual.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59, grifo do autor)

Segundo o autor, o que passa a ser considerado como conhecimento, o

modo que ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo e o que é considerado com evidência apropriada para aprendizagem, está diretamente vinculado à forma como o domínio e subordinação passam a ser reproduzidos e alterados na sociedade. Ele aborda em suas discussões que, embora as instituições educacionais exerçam suas funções a fim de distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua intervenção não se resume a isso. Essas instituições também ajudam a produzir todo o tipo de conhecimento, assemelhando-o a um tipo de mercadoria, a qual é necessária para a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais em vigência. Pode-se dizer que a influência do sistema educacional nos planos ideológicos, cultural e econômico é bastante complexa e não pode ser totalmente compreendida com simplicidade (APPLE, 1994).

O autor também faz uma crítica à questão do currículo nacional, não no sentido de oposição, mas de que para adoção de tal modalidade de currículo, seja propiciado um debate nacional. Se não, será apenas uma forma de legitimar e institucionalizar um sistema de testes e, ao instituir o teste nacional, o qual é baseado em um conhecimento oficial, os conhecimentos hegemônicos, relacionados à elite econômica e cultural, dominarão

Apple (1994) afirma que embora haja ou não um currículo nacional disfarçado, se faz real a expectativa de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares se torne indispensável para a elevação do nível do ensino/aprendizagem, e assim os ambientes educacionais sejam responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Na década de 90 apresenta-se uma nova visão de currículo, a qual inclui “planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto)” (MOREIRA, 2012, p. 15). Pode-se afirmar que, por meio do currículo, é possível desenvolver representações, que podem ser codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de alguns interesses, disputas e alianças, as quais são decodificadas nos espaços escolares, também de modo complexo, pelos sujeitos que neles estão presentes. O currículo também é visto pelo autor como um “campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados”. (MOREIRA, 2012, p. 15)

Oliveira (2016), em seus estudos, opta por tomar emprestado o termo “composições curriculares”, a fim de englobar todo tipo de conhecimento produzido

no que diz respeito à formação docente na universidade, seja ele vertical ou horizontalmente. Com base na proposta teórica de Young (2010 *apud* OLIVEIRA, 2016), há dois sentidos que podem orientar as composições curriculares nos cursos de licenciatura: o conhecimento profissional docente, o qual está relacionado aos conteúdos curriculares que promovem conhecimentos pedagógicos e didáticos e devem ser aprendidos e aplicados pelo licenciando; e a experiência de formação, que envolve a valorização das experiências vividas pelos acadêmicos em determinados contextos e que são consideradas em atividades pedagógicas promover crescimento individual e social.

Oliveira (2016, p. 130) afirma que não é possível medir a quantidade que cada composição curricular precisa ocupar em meio ao contexto de formação docente, “uma vez que cada qual só funciona se for harmoniosamente circunscrita na sensibilidade teórico-prática de quem a desenvolve e se somada à capacidade de reflexão e dosagem necessária em cada contexto”. Contudo, o autor defende que as composições curriculares se tornam favoráveis no processo de formação de professores, desde que sejam garantidas quatro categorias: a técnico-funcional (fazer), de identificação-construção profissional (representar), a reflexivo-crítica (analisar) e a transgressiva (transformar), as quais serão detalhadas a seguir segundo sua concepção.

Em relação à primeira, a composição curricular técnico-funcional, pode-se dizer que faz referência à capacidade técnico-profissional do professor de ensinar determinado idioma, envolvendo conhecimentos linguístico-conteudístico e o didático. Diante dessa composição curricular formadora do curso de Letras, o professor formador necessita ter a devida capacidade linguístico-comunicativa e conteudística, visto que muitos acadêmicos entram na licenciatura para aprender a língua que futuramente irá ensinar.

No que diz respeito à segunda, o autor reforça que, a composição curricular de identificação-construção profissional parte de uma proposta de formação docente que envolve a maneira de trabalhar experiências, crenças e emoções daqueles que serão professores, uma vez que a consequência dessa mediação irá influenciar no modo em que acadêmicos se constituirão socialmente como professores. É importante que se construam identidades positivas acerca da docência durante a formação inicial na graduação, a fim de reduzir as dificuldades e frustrações relacionadas a esse exercício profissional quando o futuro professor chegar à sala de

aula.

Sobre a composição curricular reflexivo-crítica, é importante que haja articulação e não a dissociação dos conteúdos culturais de conteúdos cognitivos de conteúdos pedagógico-didáticos. Nessa composição, é de grande valia a reflexão sobre o papel formativo dos processos educativos e a promoção de questionamentos críticos em relação ao que se entende pelo conhecimento que está subjacente às práticas realizadas. O autor diz ainda que deve-se combinar à essa composição, questionamentos e análises relacionadas às outras duas composições anteriores, priorizando as reflexões sobre a consciência do representar e do fazer docente.

E por fim, a composição curricular transgressora, a qual se constitui como uma proposta pós-estruturalista, com a expectativa de transformar, de maneira integrada, as realidades da própria formação e da condição docente. Nesse contexto, as reflexões surgem a partir de provocações que venham causar rupturas no atual processo de ensino, realizando parcerias entre escola e universidade, a fim de questionar e construir novas possibilidades para os processos educativos (OLIVEIRA, 2016).

A constituição do currículo não é dotada de neutralidade para simplesmente transmitir um conhecimento obrigatório na matriz curricular, mas está sobreposto de relações de poder, sendo expressão dos interesses e forças que em um dado momento atuam no sistema educativo. O seu conteúdo e suas formas estão historicamente configurados em um determinado meio cultural, social, político e econômico, os quais são influenciados pelas concepções de quem o selecionou.

Como podemos observar, a organização curricular de um curso de licenciatura merece bastante atenção para a elaboração do projeto pedagógico e sua aplicação em sala aula, uma vez que ela tem grande importância no processo de construção de habilidades e competências dos futuros docentes. O espaço da graduação se torna oportuno para possibilitar reflexões que indique uma construção de conceitos que emancipe o sujeito, sustentada na interação entre professor formador e em formação, construindo uma prática pedagógica eficiente entre o atuar e o refletir.

Diante dessas proposições teóricas, podemos ver que, no contexto atual de formação docente em que estamos vivendo, as teorias críticas e pós-críticas do currículo podem ser consideradas como mais adequadas, uma vez que não temos como objetivo a preparação do acadêmico para aquisição de habilidades intelectuais

através de práticas de memorização. As relações de poder estão dispostas no dia-a-dia em meio à sociedade, e não há como o currículo ser neutro. Atualmente, é viável que nos cursos de formação inicial de professores, além de ensinar determinado assunto, sejam estimuladas as potencialidades e a criticidade dos alunos, ressaltando a individualidade e o contexto social em que estão inseridos, para que, assim, essa prática também seja desenvolvida pelos licenciandos quando se tornarem professores em exercício.

1.3.2 Habilidades e competências necessárias aos professores de língua

Muito se tem exigido daqueles que decidem se tornar docentes, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua, pois quando se trata dessa área, seja ela português ou inglês, há uma cobrança muito grande da sociedade de que o docente tenha habilidades e competências satisfatórias que façam com que ele tenha um bom desempenho em sua prática docente.

Sendo assim, os dois termos, habilidades e competências, por andarem na maioria das vezes juntos, em alguns casos, acabam sendo interpretados com o mesmo significado. No entanto, são termos de significados diferentes, mas que no âmbito geral, se completam e são indispensáveis na atuação docente dentro dos espaços educacionais.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999, p.7).

O conceito de competência dentro dos estudos linguísticos tem sido muito discutido e utilizado, tendo valor desde o seu surgimento na década de 1960 com os trabalhos de Chomsky, evoluindo com os estudos de Hymes na década de 70, até o momento contemporâneo. Para Chomsky, o conceito de competência é definido como o conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua, sugerindo que para que alguém seja competente linguisticamente, é preciso que internalize o conhecimento gramatical do seu sistema linguístico. Com esta

concepção, ele recebeu duras críticas por alguns estudiosos quando lançou a sua proposta (OLIVEIRA, 2007).

Conforme Morato (2008), no início da década de 1970, Dell Hymes, linguista norte-americano, publicou trabalhos trazendo uma nova concepção de competência nessa área, não no sentido de desprezar totalmente a concepção chomskyana, mas de ampliar o conceito de competência instituído até o momento. Hymes defende que, a competência linguística baseada apenas no conhecimento gramatical não é suficiente para a interação comunicativa, visto que “falar uma língua implica estar integrado a determinada comunidade de falantes, a um conjunto de práticas sociais relacionadas à comunicação entre pessoas” (MORATO, 2008, p. 42). A partir desses estudos, propõe-se o conceito de competência comunicativa.

Segundo Franco e Almeida Filho (2009), Hymes mostra como o contexto é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da interação entre os falantes, argumentando que não há aquisição de língua fora do contexto social. O seu uso é que busca a propriedade na linguagem nos mais variados ambientes comunicativos, contribuindo assim para o desenvolvimento crucial dessa competência. O precursor dessa teoria define competência comunicativa, como o aspecto de nossa competência de uso da língua que nos permite transmitir e interpretar mensagem, sendo capaz de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos. Assim, ele dividiu a competência comunicativa em “competência linguística, que se compõe das regras gramaticais, ou seja, o conhecimento de língua e em competência sociolinguística, que inclui as regras de uso” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 6)

Os linguistas canadenses Merrill Swain e Michael Canale, nos anos 80, se associaram ao pensamento de Hymes e em acréscimo à ideia de competência comunicativa, propuseram um aperfeiçoamento do conceito sugerindo quatro competências. A primeira é a competência gramatical, que se relaciona com o domínio do código linguístico, seja ela verbal ou não verbal, incluindo os conhecimentos de termos lexicais e regras de morfologia e sintaxe. A próxima, a competência sociolinguística, envolve as regras socioculturais de uso e regras de discurso. A terceira se refere à competência estratégica, que se relaciona às estratégias de comunicação verbal e não verbal, utilizada para compensar as falhas de comunicação devidas a uma limitação na comunicação real, contribuindo para tornar a comunicação mais eficaz. E por último, a competência discursiva, que faz referência à organização

do discurso, sendo necessária a capacidade de combinar formas gramaticais, a fim de formar um texto coerente e coeso (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).

Essas teorias linguísticas foram servindo de base para os autores contemporâneos da Linguística Aplicada, os quais trazem grandes contribuições para os cursos de formação de professores e para a atuação profissional do docente. Nesse sentido, Almeida Filho (2009) evidencia cinco competências básicas que são consideradas importantes para o docente exerça sua função com eficiência durante o processo ensino-aprendizagem de LE – linguístico-comunicativa, aplicada, teórica, implícita e profissional – e abaixo, segue a definição de cada uma dessas competências, segundo Concário (2007):

Competência linguístico-comunicativa: Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem. Competência implícita: Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável (intuições, impressões). Competência teórica: Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como proveniente de outras pessoas. Competência aplicada – Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros, e de suas crenças e intuições implícitas. Competência profissional: Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos. (CONCÁRIO, 2007, p. 35)

Quando se fala sobre as competências, também há referência de habilidades necessárias para o uso da linguagem, e como foi dito anteriormente, competência e habilidade sempre caminham juntas no processo ensino-aprendizagem. É importante que um bom professor de LE tenha certas habilidades, e normalmente as que mais sobressaem estão relacionadas à proficiência na língua que se pretende ensinar e a prática pedagógica para determinado ensino.

O entendimento do que é uma habilidade também não deve ser confundido com o de estratégia, uma vez que segundo os estudos de Oliveira (2015, p. 52), pode-se afirmar que “estratégias representam intenções, processos deliberadamente planejados, controlados e conscientes, enquanto que habilidades representam ações, processos automáticos e inconsistentes”. Assim, é válido que o professor, inconscientemente, seja dotado de algumas habilidades que o ajudem a atuar com mais eficiência no processo ensino/aprendizagem, e o autor reforça a importância da integração das quatro habilidades em sua dinâmica na sala de aula. São elas: ouvir, falar, ler e escrever.

Consolo, Martins e Anchieta (2009), afirmam, em sua pesquisa focada no

desenvolvimento de habilidades orais em LE, que parte de graduados em Letras não possui proficiência oral adequada para lecionar com êxito as línguas estrangeiras de suas certificações. Conseqüentemente, essa realidade influencia negativamente a qualidade do ensino de LE na educação básica do país. Os autores, apoiados na teoria de Almeida Filho (2009), trazem um relato sobre a influência das competências na prática docente:

Nesse sentido, sabe-se que a abordagem de ensinar e as competências do docente influenciam na prática pedagógica, bem como a escolha do material, no desenvolvimento das aulas, na forma de avaliar os alunos e nas habilidades privilegiadas. Uma vez que essa consciência sobre o processo ensino-aprendizagem designa a competência implícita do professor e que, a partir dela, faz-se evidente sua competência aplicada, pode-se afirmar que os procedimentos adotados por esse professor, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, determina o êxito ou insucesso na aprendizagem dos alunos. (CONSOLO, MARTINS e ANCHIETA, 2009, p. 32)

De acordo com os autores, é necessário levar em consideração aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, os quais não dizem respeito somente à abordagem de ensinar do professor, mas também à abordagem de aprender dos alunos, para que, assim, seja possível obter um diagnóstico sobre o ensino e a qualidade da proficiência oral dos futuros professores de LE. Conforme o resultado de suas pesquisas, o fracasso ou o sucesso na aquisição de uma LE se dá pela relação que o docente estabelece com os alunos, com o material didático e, principalmente, com a língua que se tem pretensão em aprender, e não somente pelas ideias que o aprendiz tem sobre tal língua.

A graduação é um espaço de grande importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, entretanto, no contexto da dupla licenciatura, pode haver uma grande probabilidade dos licenciandos não desenvolverem a proficiência oral em LE satisfatoriamente, uma vez que conforme abordado por Paiva (2004, 2005) e Quadros-Zamboni (2015), os cursos de Letras – português/inglês – possuem maior carga horária em disciplinas que são relacionadas à LP e Oliveira (2016) ressalta que muitos entram no curso de Letras para aprender a LE. Assim, podemos dizer que essa realidade pode provocar uma inviabilização na formação do professor para duas áreas linguísticas, pois assim como muitos entram no curso para aprender LI e não conseguem, outros também precisam aperfeiçoar a LP, e assim, o acúmulo do estudo das duas línguas no mesmo curso interfere na formação adequada dos futuros docentes.

Celani (2010) afirma que os resultados da formação inicial dos professores de LE têm sido decepcionantes por várias razões e uma delas é a possibilidade de formação em um curso de licenciatura dupla. Ela diz que a preparação do futuro docente de línguas, nesse caso, é prejudicada tanto no que compete formação do professor no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência linguística, quanto ao que se refere à discussão teóricas fundamentais e práticas de observação e regência realizadas no momento do estágio.

Outra habilidade que é fundamental e caminha ao lado da proficiência linguística é a prática pedagógica. Diante dessa necessidade, as DCNL (2001) apontam que, no caso das licenciaturas, além dos conteúdos linguísticos e literários, também devem ser trabalhados conteúdos de natureza pedagógica para capacitar o futuro docente a ministrar conteúdos de linguagem em sala de aula. Assim, dada habilidade também deveria ser desenvolvida durante o curso de licenciatura, sendo que é importante para o equilíbrio entre as competências necessárias para sua atuação como professor tanto de LE, quanto de LP.

Apesar de que todas as disciplinas tem a sua responsabilidade na ampliação do domínio pedagógico do graduando, como aborda Pimenta e Lima (2012), não há como negar que o período do estágio supervisionado é um período ímpar na preparação do futuro docente quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos e que precisa ser desenvolvido mediante práticas reflexivas. Simões (2011) destaca que o estágio tem grande importância na relação teoria/prática, uma vez que colocar os acadêmicos de um curso de licenciatura para realizar o estágio sem que exista uma prática reflexiva, com o propósito de que eles se tornem capazes para buscar soluções para os problemas cotidianos da profissão, pouco ajuda na construção do futuro professor. Perrenoud et al. (2002) também afirma que quando não há articulação entre teoria e prática, a construção de competências fica prejudicada, impedindo que o professor venha desenvolvê-las adequadamente, sendo que essas articulações são necessárias em todo o processo de formação docente.

Como podemos perceber, a profissão docente está repleta de desafios e Alvarez (2010) destaca dois deles, os quais estão presentes na atualidade. Um, tem girado em torno de o professor resgatar o seu valor social, interagindo com os seus pares a fim de criar melhores condições de trabalho e ao mesmo tempo criar novas frentes, pois os espaços educativos não se restringem a escola. Outro, é considerado um desafio histórico, consistindo na responsabilidade do docente contribuir para que

a população brasileira possa ampliar suas capacidades discursivas, principalmente no que diz respeito ao seu letramento, uma vez que sem letramento não há inclusão social e o papel do professor de língua é fundamental neste processo.

Ao tratar do ensino das línguas que fazem parte de dupla habilitação obrigatória, podemos observar que o trabalho do professor não se resume em ensinar apenas a língua em seus termos estruturais, é preciso que o professor tenha habilidades e competências necessárias para ir além na promoção do letramento de seus alunos.

Como apontam os PCN (1998b) de LE, a aprendizagem do idioma deve contribuir para o processo educacional como um todo, visto que é preciso ir além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Nesse sentido, é possível que se tenha uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como essa funciona, desenvolvendo maior consciência do funcionamento até mesmo da própria LP dos aprendizes.

Da mesma forma, quanto se refere à LP, os PCN (1997) também reforçam que o domínio da língua precisa estar em estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é através da língua que o homem estabelece a comunicação, possui acesso à informação, pode partilhar, expressar e defender seus pontos de vista e visões de mundo e, conseqüentemente, produzir conhecimento. Nessa perspectiva, é importante a consolidação de um projeto educativo que seja comprometido com a democratização social e cultural, para que assim seja atribuída da escola a função e a responsabilidade de garantir aos seus alunos saberes linguísticos que sejam úteis para o exercício da cidadania, o que é um direito inalienável de todos os indivíduos.

Os PCN (1997, p. 29) de LP estimulam os professores, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a desenvolverem a competência discursiva em seus alunos através do trabalho com textos e, em nota de rodapé, o documento oficial afirma que ela é compreendida como “a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo”. Prosseguindo para o próximo nível do ensino fundamental que vai do 6º ao 9º ano, os PCN (1998a) continuam fazendo referência ao desenvolvimento da competência discursiva na LP e que, de acordo com a sua definição, ela aproxima ao conceito de competência comunicativa abordado pelo linguista Hymes.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998a, p. 23)

Como pode-se perceber, o conceito de competência linguística abordado na citação acima não é o mesmo da concepção chomskyana, como se fosse uma habilidade inata e, ao ser relacionada à competência estilística reforçando a capacidade de adequar o estilo da fala ao contexto comunicativo, observa-se a integração da competência comunicativa hymesiana.

Ao tratar dos objetivos da LP para os nove anos do ensino fundamental, o documento oficial recomenda que durante o esse tempo “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33).

Diante das prescrições existentes nos documentos oficiais que regem a educação nacional, podemos perceber que não basta ao professor apenas conhecer a língua que ensina, mas precisa saber refletir, analisar criticamente seus contextos de uso em suas manifestações escritas e orais, além de ser capaz de ter uma percepção de questões ligadas à interculturalidade dos falantes dessas línguas, entre outros contextos, a fim de cumprir o seu papel educacional em sua profissão.

As DCNL (2001), traz inúmeras competências e habilidades que o graduado em Letras precisa adquirir durante a sua formação acadêmica, e são inúmeras, principalmente quando nos referimos aos cursos de Letras de dupla habilitação, pois o futuro docente deve adquiri-las para o ensino das duas línguas. São elas:

Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; 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 sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos

conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 30)

Quando se inclui a questão intercultural no arrolar das competências e habilidades necessárias ao professor de língua, pode-se dizer que as DCNL (2001) sugerem que o conhecimento acadêmico pode contribuir para a superação das intolerâncias e desigualdades presentes na sociedade, e que os ambientes educacionais podem contribuir no processo cultural de atividade linguística. Quadros-Zamboni (2015) acredita que a linha da perspectiva intercultural tem a tendência de apresentar os sujeitos como constituintes de espaços de interação, sendo que dentro desses espaços se faz presente uma consciência de conhecer, aprender com e respeitar o outro, em vários aspectos, seja em suas crenças, usos, costumes, suas línguas, construindo um ambiente de compartilhamento e respeito mútuo com o outro.

É possível observar que os cursos de formação inicial são constituídos a partir de inúmeras políticas públicas e exigências do mercado profissional, as quais conferem a eles uma grande responsabilidade para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades que são necessárias para a atuação dos professores de língua nos ambientes educacionais. Vale lembrar a importância de o professor estar sempre atualizado, sensível à percepção dos diversos contextos interculturais e disposto a buscar formação que vá além da oferecida nos cursos de graduação, para que possa atender satisfatoriamente ao mercado de trabalho. Além do domínio da língua a ser ensinada e de métodos e técnicas pedagógicas, é importante que, em sua prática pedagógica, o professor analise constantemente os conteúdos que ensina, buscando meios para trabalhá-los de forma significativa, crítica e reflexiva. É importante dizer que, a formação docente vai além da competência linguística e pedagógica, uma vez que ela também está relacionada às questões sociais, havendo a necessidade de uma formação humana, crítica, social e política. Nesse sentido, o momento de construção dos PPC, baseados nas políticas públicas vigentes, também é válido para a reflexão dessas políticas de forma que haja a inserção de critérios para o desenvolvimento da formação humana do professor.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa contornará as recomendações previstas pelo paradigma qualitativo de pesquisa (MINAYO, 2008), mais precisamente apoiadas no método estudo de caso interpretativista (STAKE, 2000). Serão também utilizados como um dos referenciais teórico-metodológicos os princípios da pesquisa documental (GIL, 2008).

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando-se também de dados quantitativos para analisar e interpretar as implicações da dupla licenciatura na formação de um grupo de sujeitos que se tornarão professores de língua. Como aborda Bryman (1995), a geração de análise de dados, a partir da combinação de dados qualitativos e quantitativos, traz subsídios para fortalecer os resultados da pesquisa, evidenciando os aspectos positivos e neutralizando as desvantagens de cada um deles.

Para Minayo (2008), na pesquisa, os dados quantitativos podem ser complementares aos qualitativos e defende que, o método qualitativo é adequado aos estudos de representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, é importante para o estudo dos produtos das interpretações que os seres humanos fazem durante suas vidas. A autora diz que as abordagens qualitativas se tornam mais adequadas às investigações científicas de grupos de grupos e para análises de discursos e documentos.

Nunan (2006), ao tratar do paradigma de pesquisa qualitativo, o caracteriza pela utilização de abordagens qualitativas, as quais podem ser utilizadas para compreensão do comportamento humano, tendo como referência o próprio ator e observação naturalística. Passa a ser, então, uma pesquisa subjetiva, exploratória, orientada para a descoberta, expansionista, indutiva, descritiva, orientada para o processo e não generalizada (estudo de um caso específico), sendo que as informações são válidas e profundas e pressupõem uma realidade dinâmica.

Como método de pesquisa, utilizamos do estudo de caso, uma vez que buscamos entender as implicações na formação do professor de língua na dupla habilitação no curso de Letras no âmbito da UEG através da visão dos graduandos do

curso em questão. Stake (2000) afirma que esse método de pesquisa se baseia na análise de uma unidade específica, situada em seu contexto real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, selecionada segundo critérios pré-determinados. Telles (2002) afirma que o estudo de caso possui a capacidade de mostrar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, sendo possível descrever e explicar um fenômeno isolado, o qual pertence a um determinado grupo.

Em relação à pesquisa documental, também utilizada nesta pesquisa, Gil (2008) afirma que ela tem grande semelhança com a pesquisa bibliográfica, sendo que a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Segundo o autor, enquanto na pesquisa bibliográfica são utilizadas fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, na pesquisa documental, são considerados os materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

É importante ressaltar, ainda, que uma das características do tipo de trabalho original, do qual se trata a pesquisa em questão, está na valorização de seus resultados como sendo uma informação relativa e única, uma vez que as conclusões realizadas através de uma pesquisa, ainda que sejam com similares metodologias, se detêm apenas ao contexto em que se construíram tais dados. (NUNAN, 2006)

2.2. Comitê de Ética

Até início de 2016, somente algumas das pesquisas que estavam relacionadas às Ciências Biológicas e da Saúde, é que necessitavam de apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Em abril de 2016, publicou-se a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/16, e a partir desse momento, o CEP passou a ser responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas, incluindo as Ciências Humanas e Sociais, que envolvem seres humanos, salvaguardando os direitos e dignidade dos participantes da pesquisa.

De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, item II.14, considera-se pesquisa envolvendo seres humanos aquela que “individual ou coletivamente, tenha como participante um ser humano [...], e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos”.

A regulação da avaliação da ética em pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais foi um passo importante da luta que as associações dessas ciências vêm mantendo há anos, irmanadas no Fórum de Associações de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, a fim de garantir uma avaliação ética nos procedimentos de pesquisa, que estejam em conformidade com as características e especificidades dessa área do saber.

Para o atendimento dessas exigências, como a pesquisa em questão teria como participantes seres humanos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), para a sua avaliação e sua aprovação. Após sua análise, o projeto de pesquisa foi aceito pelo CEP-UEG e resultou a geração do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 67276517.5.0000.8113. Antes de iniciar a coleta de dados, todos os participantes deste estudo receberam todas as informações pertinentes da pesquisa, as quais estavam presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi construído tendo como referencial a Resolução CNS n. 510/16 e aqueles que se voluntariam a ser um participante, assinaram o referido termo.

2.3 Contexto

Como abordado anteriormente, a pesquisa realizada tem uma natureza qualitativa, sendo realizada em um contexto específico. Seus resultados, apesar de se restringirem ao ambiente pesquisado, podem ser considerados por outras realidades, trazendo contribuições qualitativas para a formação de professores de língua.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, algumas informações sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como dados a respeito dos participantes.

2.3.1 O local e o período

O contexto inicial da pesquisa esteve concentrado com as turmas de formandos de todos *campi* da Universidade Estadual de Goiás que oferecem o curso

de Licenciatura em Letras, no ano de 2017: Anápolis-CSEH, Campos Belos, Formosa, Goiás, Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e São Miguel do Araguaia. O início da pesquisa se deu nesse contexto, com o objetivo de traçar um perfil geral e mais consolidado da universidade como um todo, para que, posteriormente, nesse afunilamento das realidades gerais, analisemos com alguns dados mais específicos em um único câmpus.

Como contexto específico, a pesquisa tem o Câmpus São Miguel do Araguaia, devido à limitação do tempo do mestrado e pela importância de, neste período, promover um aprofundamento de alguns dos dados qualitativos colhidos através dos instrumentos de pesquisa adotados com alguns dos formandos. A escolha desse último contexto para aprofundamento dos dados deve-se ao fato de ser o local em que a pesquisadora atua como docente desde o ano de 2008, e na maior parte do tempo esteve envolvida com as disciplinas de Estágio Supervisionado, se afastando dessas funções apenas quando esteve na Coordenação Pedagógica do Câmpus e, atualmente, enquanto está como coordenadora do Curso de Letras.

Apesar de estar envolvida diretamente com o contexto específico da pesquisa, a pesquisadora procura não influenciar os posicionamentos dos participantes, sempre preocupada em manter o foco da investigação e validar os resultados qualitativos. É importante enfatizar o argumento de Bogdan e Biklen (1994), quando dizem que, a imersão do pesquisador no campo de pesquisa durante a coleta dos dados é fundamental para que os dados sejam contextualmente significativos e, também, o pesquisador possa ter uma melhor compreensão do processo investigativo.

2.3.2 Participantes

Em um primeiro momento, dentro do contexto geral da pesquisa, 196 alunos, distribuídos nos quinze *campi*, responderam ao Questionário Socioeconômico/Acadêmico (QSA), cujo modelo está no Apêndice II. Os acadêmicos participaram em caráter voluntário, após os professores de cada câmpus que ficou responsável por aplicar o questionário lerem para eles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice I. Os professores esclareceram

aos participantes, todas as informações pertinentes a este estudo, conforme as diretrizes e normas instituídas na Resolução CNS nº 510/16, a qual trata dos aspectos éticos e legais da pesquisa científica que envolve as Ciências Humanas e Sociais. Todos os acadêmicos que participaram da pesquisa são regularmente matriculados no quarto ano dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás. Eles tiveram assegurado a liberdade de participação, de desistência, do anonimato e de acesso aos resultados da pesquisa, sendo garantido a eles também que os dados coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico informado no TCLE. A seguir, é demonstrado no quadro abaixo o quantitativo de graduandos de cada câmpus que responderam os QSA.

QUADRO 1 - Demonstração quantitativa dos participantes no questionário

Câmpus da UEG	Quantidade de participantes
Anápolis	15
Campos Belos	22
Formosa	11
Goiás	13
Inhumas	7
Iporá	11
Itapuranga	6
Jussara	10
Morrinhos	13
Pires do Rio	11
Porangatu	25
Posse	5
Quirinópolis	10
São Luis de Montes Belos	18
São Miguel do Araguaia	19
Total de participantes	196

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Devido ao teor de algumas das informações prestadas através dos instrumentos de pesquisa, como forma de minimizar o sofrimento dos possíveis riscos, os participantes foram identificados por pseudônimo, garantindo o seu anonimato.

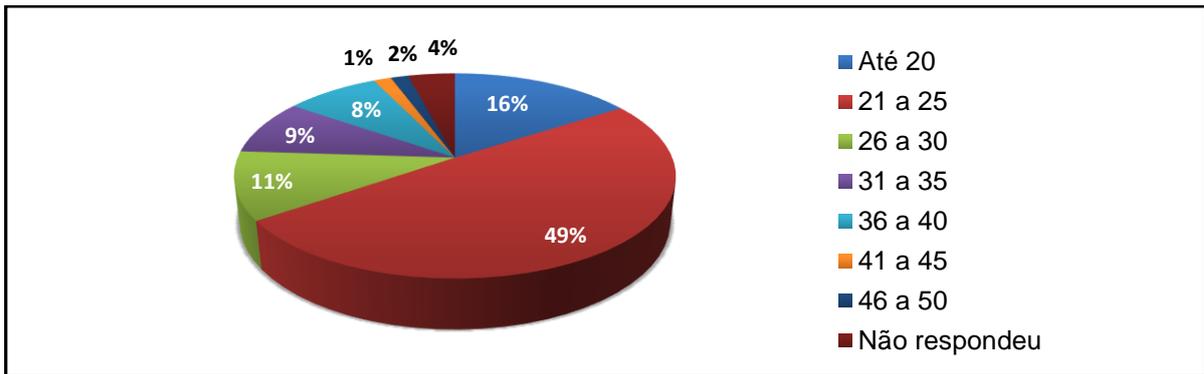
Através da colaboração desse público-alvo, se tornou possível promover um estudo minucioso sobre a atual situação da licenciatura em Letras na instituição como um todo e como o curso de Letras tem refletido na formação dos futuros docentes de língua. Assim, através do embasamento consolidado nos dados colhidos em todos os *campi* que oferecem este curso, foi possível desencadear uma reflexão crítica sobre esse processo de formação e trazer algumas contribuições para futuras

políticas públicas que atendam ao curso de Letras.

Assim como realizado com os acadêmicos dos demais *campi*, no que diz respeito às orientações e recomendações do CEP-UEG, os mesmos cuidados foram tomados em relação ao público específico no Câmpus São Miguel do Araguaia. Antes da realização das entrevistas, os participantes foram orientados pela pesquisadora e fizeram parte desse momento, 10 acadêmicos, correspondendo a 50% dos formandos de Letras desse câmpus.

O Câmpus São Miguel do Araguaia, em que funciona o Curso de Letras está situado numa cidade com aproximadamente 23 mil habitantes a 476 km da capital goiana. No período da pesquisa, o município contava com duas universidades: uma universidade particular de ensino a distância e uma pública com o sistema presencial de ensino. A universidade particular com doze cursos divididos em bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia: Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social (Bacharelado); Educação Física, Matemática e Pedagogia (Licenciatura); Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Embelezamento e Imagem Pessoal, Gestão Ambiental, Gestão Financeira, Gestão Pública e Segurança no Trabalho (Superior de Tecnologia). A universidade pública, onde foi realizada a pesquisa, conta com dois cursos de graduação: Pedagogia, no turno matutino, e Letras, no noturno. O curso de Letras, alvo da pesquisa, optava por um sistema curricular de regime anual, de quatro anos letivos para a conclusão do curso. A investigação ocorreu durante os meses de junho a outubro do ano de 2017.

A fim de oferecer mais detalhes em relação à realidade socioeconômica dos participantes da pesquisa, na elaboração do questionário (Apêndice II), foram elaboradas algumas questões com o objetivo de reconhecer alguns aspectos relacionados à identificação dos participantes em relação a faixa etária, estado civil, situação trabalhista, jornada de trabalho semanal e tipo de escola que eles realizaram a educação básica, a fim de melhorar a compreensão sobre a realidade social do público alvo da pesquisa.

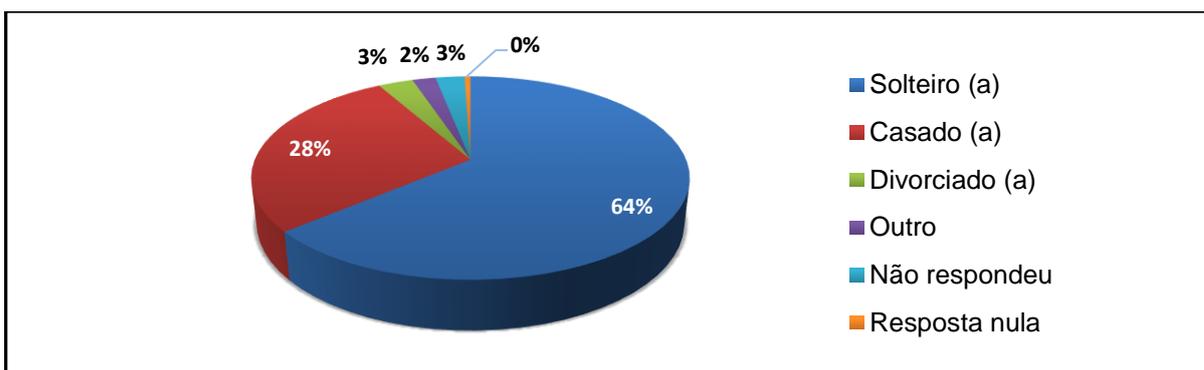
GRÁFICO 1 – Faixa etária dos participantes

Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

A partir dos dados adquiridos, observamos que grande parte dos graduandos, 49%, se enquadra entre a faixa etária de 21 a 25 anos.

Percebe-se então que, tendo como referência a posse de um certificado de conclusão da Licenciatura em Letras, o mercado de trabalho educacional será abastecido por um número considerável de professores de línguas jovens, uma vez que a maior parcela de graduandos se encontra na faixa etária de até 30 anos, correspondendo a 76% do público alvo, conforme disposto no Gráfico 1.

Em relação ao estado civil, conforme aponta o Gráfico 2, o universo de graduandos solteiros é o mais significativo, correspondendo a 64% dos participantes envolvidos.

GRÁFICO 2 – Estado civil

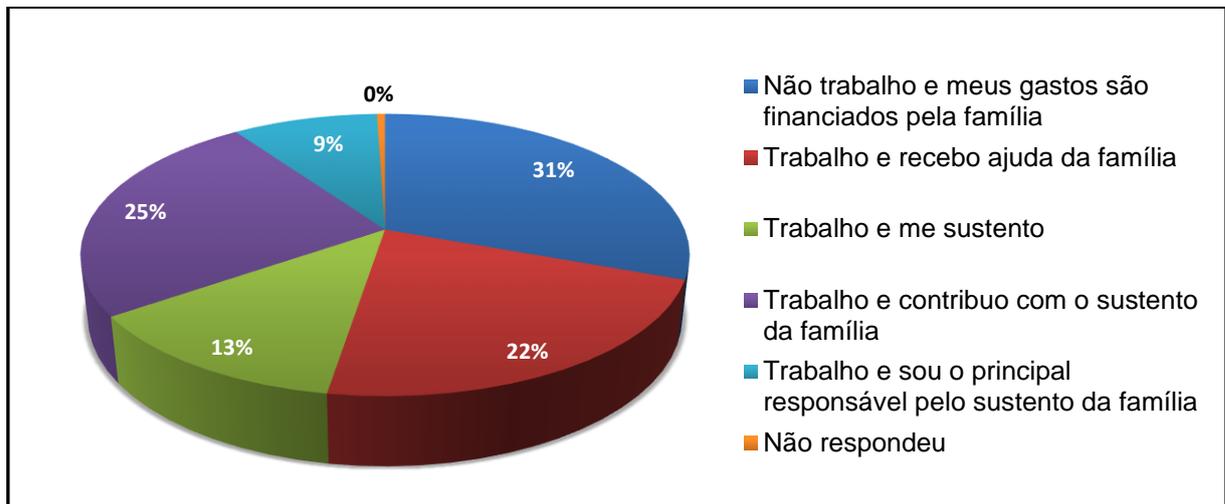
Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Como a quantidade de solteiros no curso é mais significativa, podemos levar em consideração que, enquanto não se constitui família, as condições de ingresso no curso de Letras são maiores, ainda mais levando em consideração que o curso acontece no período noturno e, em linhas gerais, é um curso que tem

preferência maior do público feminino, uma vez que, conforme o discurso hegemônico, o magistério é destinado à mulher. Sabemos que, de acordo com os costumes da sociedade atual, se torna mais difícil uma mulher casada estar disponível no período noturno, uma vez que algumas ainda têm filhos que são crianças, e nem sempre os esposos se comprometem em cuidar, além das obrigações domésticas que precisam realizar quando chegam do trabalho. De acordo com as respostas apresentadas para as questões subjetivas dos questionários, 141 participantes utilizaram o gênero feminino.

Sobre a situação trabalhista dos participantes (vide Gráfico 3), verificamos que apenas 31% dos graduandos não estão inseridos no mercado de trabalho.

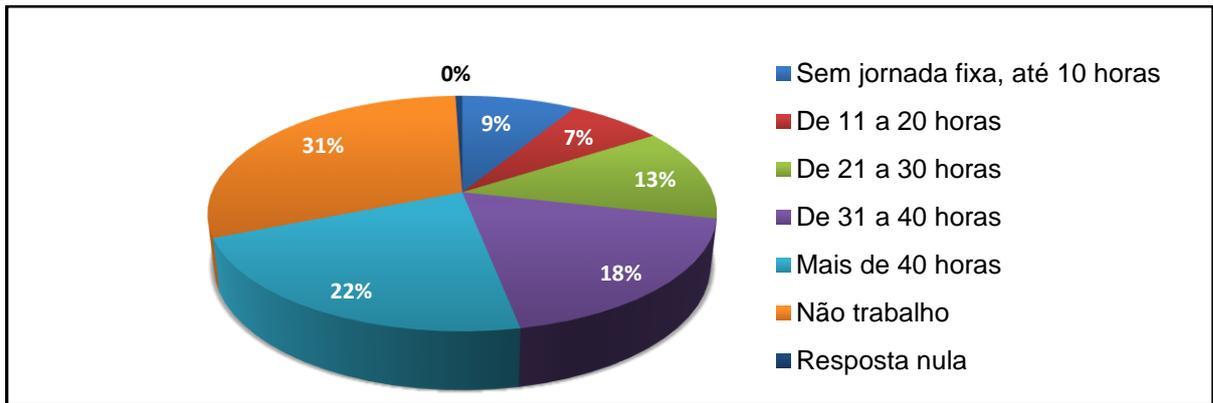
GRÁFICO 3 – Situação trabalhista



Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

A maior parte, 69%, precisa dividir o seu tempo entre o trabalho e os estudos. Como quase todos os cursos de Letras da UEG são oferecidos no período noturno, pois apenas um acontece no período matutino, é alta a probabilidade desse curso contar com muitos trabalhadores. Seu horário de funcionamento disponibiliza a esse público a oportunidade de poder se matricular em um curso superior nessa universidade.

Diante do contexto da amostra pesquisada, 22% dos graduandos são trabalhadores de tempo integral, trabalhando mais de 40 horas semanais e 18% trabalham entre a faixa de 31 a 40 horas por semana (vide Gráfico 4).

GRÁFICO 4 – Jornada de trabalho semanal

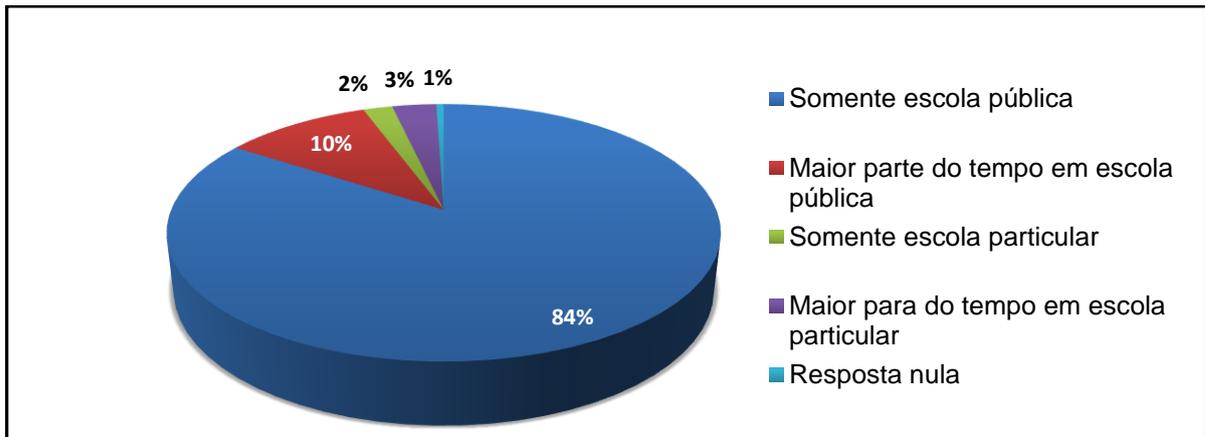
Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Assim, podemos dizer que, 40% dos graduandos estão envolvidos de seis a oito horas de atividades trabalhistas diariamente. Dentre os 69% de graduandos que trabalham, é importante destacar que 33 licenciandos, equivalente a 17% dos participantes da pesquisa, já estão envolvidos com a docência em escolas ou em aulas particulares de reforço.

A partir da realidade demonstrada é possível afirmar que a maioria dos acadêmicos que recebemos em nossos cursos de Letras são trabalhadores que precisam conciliar estudo e trabalho, dificultando assim sua total dedicação ao curso. Eles possuem uma jornada extensa de trabalho diária e, assim, o tempo que eles possuem para se dedicar ao estudo das línguas e às demais disciplinas ofertadas pelo curso se restringe ao período que eles se encontram na faculdade.

A impossibilidade de dedicação integral ao curso provoca lacunas qualitativas no processo de formação docente, uma vez que percebemos, ao longo da trajetória acadêmica, que eles já ingressam no ensino superior com muitas dificuldades advindas da educação básica no que diz respeito às línguas específicas do curso. Infelizmente, por ter que dedicarem boa parte do tempo ao trabalho, é mais difícil para esses licenciandos participarem de cursos e/ou projetos de extensão da universidade e, até mesmo, se matricularem em cursos extras, de idiomas, para melhorar a sua competência linguística. Até mesmo por ocasião do tempo disponível em casa ser reduzido, dificulta-se também o estudo individual dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Em relação ao tipo de escola em que os graduandos realizaram a educação básica, a maioria é proveniente da rede pública de ensino (vide Gráfico 5).

GRÁFICO 5 – Tipo de escola que estudou anteriormente

Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Apenas 5% deles estudaram em escolas particulares, sendo que, 2% puderam estar presentes nessas escolas durante todo o período da educação básica e 3% estudaram a maior parte do tempo neste tipo de escola. Como é possível perceber através dos dados, a presença de alunos provenientes das escolas públicas no curso é consideravelmente alta, uma vez que a licenciatura acaba se tornando a melhor opção para aqueles que tem uma situação econômica mais inferior, pois devido ser ofertada no período noturno, se torna acessível para aqueles que precisam trabalhar durante o dia e não tem condições de se mudar para uma outra cidade e cursar uma outra graduação.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Com o objetivo de construir dados quantitativos e qualitativos, para que posteriormente eles fossem triangulados no momento da análise dos dados, utilizamos dos seguintes instrumentos: questionários e entrevistas.

Os questionários, denominados QSA, com perguntas abertas e fechadas foram aplicados aos formandos dos quinze *campi* e serviram para colher dados sobre a afinidade com as línguas estudadas, motivo de escolha de um curso de Letras, desenvolvimento de determinadas habilidades durante o curso relacionadas a cada língua, uso da LI fora do contexto da UEG, dentre outras informações que foram necessárias obter, para traçar o perfil dos participantes como acadêmicos e futuros docentes. Devido à distância geográfica entre os câmpus de pesquisa, os QSA foram encaminhados aos professores que tinham acesso às turmas de formandos de cada

câmpus, para que os dados fossem coletados e, posteriormente, esses professores pudessem devolver os questionários respondidos, juntamente com os TCLE à pesquisadora, via correio ou pessoalmente em algum encontro. Segundo Gil (2008, p.121), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Como recomendação do CEP-UEG, os questionários não são identificados por câmpus, a fim de reduzir o risco de constrangimento e desconforto emocional dos participantes ao se manifestar em algum dos questionamentos.

As entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro está apresentado no Apêndice III, realizadas pela pesquisadora com apenas com os formandos do Câmpus São Miguel do Araguaia, pretendem aprofundar alguns dados encontrados nos questionários e encontrar particularidades que às vezes não foram expostas no questionário pela formalidade da escrita. Segundo Ludke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Durante a conversa, por ser mais espontânea, as (in)viabilidades têm a possibilidade de transparecer com mais riqueza de detalhes.

Os trechos mapeados nesse estudo através de excertos constantes nos instrumentos de pesquisas utilizados, embora sejam considerados sua produção real, seguem a norma padrão culta da LP e são analisados com base em teorias de formação docente e políticas de formação do professor de língua.

2.5 Análise dos dados

A partir das informações coletadas nos questionários e também através da pesquisa documental, construímos Gráficos e Quadros com dados estatísticos que contemplam a realidade concreta do curso de Letras em nível de UEG, e os dados subjetivos foram divididos em alguns temas para análise na intenção de mostrar as (in)viabilidades da dupla licenciatura nesse processo de formação docente.

Os Gráficos foram construídos na intenção de mostrar a faixa etária, estado

civil, situação trabalhista, jornada de trabalho semanal, tipo de escola que realizou a educação básica, maior identificação com a língua, nível de domínio das línguas, aptidão para a docência, modalidades de conteúdos que a formação docente teve maior potencial e sobre o domínio de alguns conteúdos de língua inglesa. A maior parte dos Gráficos foram construídos a partir dos questionários aplicados em todos os *campi* que ofereciam o curso de Letras, visto que alguns deles tiveram como base para sua construção, a matriz curricular vigente para o público-alvo. Um dos Quadros foi elaborado a partir do quantitativo de participantes que responderam os questionários e os demais, foram elaborados a partir da matriz curricular, anteriormente citada, a fim de classificar algumas das disciplinas por área de conhecimento.

Assim, diante de todas as informações disponíveis na matriz curricular, nos questionários e as adquiridas através das entrevistas, foi possível analisá-los a partir de algumas categorias promovendo a triangulação desses dados, de forma que pudéssemos realizar uma análise interpretativista do atual contexto de formação desses futuros docentes.

Dividimos os dados construídos em categorias como: identificação dos participantes da pesquisa, razões de escolha do curso de Letras, identificação com as línguas em estudo, (in)viabilidades da formação docente na dupla licenciatura, nível de domínio das línguas, relação teoria/prática nos estágios supervisionados e potencial acadêmico em modalidades de conteúdos. Os dados dos questionários, durante a análise, foram mesclados com os das entrevistas, os quais foram selecionados de forma que complementassem e enriquecessem as discussões relacionadas às categorias anteriormente citadas.

Sendo assim, todos esses dados foram triangulados e analisados à luz as políticas de formação docente em vigência e teorias relacionadas à formação de professores de língua.

CAPÍTULO 3 – AS (IN)VIABILIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA NA DUPLA LICENCIATURA DA UEG

3.1 Matriz curricular dos cursos de Letras na UEG

Durante esse capítulo, o qual está dividido em alguns subtítulos, e inicia com uma discussão sobre a matriz curricular dos cursos de Letras na UEG, apresentamos os resultados e análise dos dados construídos a partir dos documentos legais e institucionais, além dos dados colhidos através dos questionários aplicados e entrevistas realizadas com o público-alvo da pesquisa.

O curso de Letras na modalidade de dupla habilitação – português/inglês – é uma opção de formação de professores de língua existente na universidade pesquisada desde a sua constituição em 1999 e que, atualmente, conta com 15 cursos de Letras em andamento.

Tendo em vista o atendimento das DCNL (2001) quando ela trata do perfil dos egressos do curso de Letras, de acordo com o site institucional da UEG (2017), o curso de Letras da universidade em análise tem pretensão de formar o licenciado em Letras para que ele atue principalmente no Ensino Fundamental e Médio, de modo que ele seja capaz de interpretar corretamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, explique quais são seus processos e argumentos de formação, e investigue, a partir de diversas teorias e abordagens, questões ligadas ao ensino da LP e LI. O curso é baseado na concepção de língua como fenômeno sociocultural e compreendendo o ensino como uma realidade social, pretende formar leitores críticos e cientes das diversas noções de gramática e também que sejam conhecedores das variedades linguísticas e seus diferentes níveis. A UEG almeja que, ao final do curso, o graduado em Letras seja dotado de uma atitude investigativa que lhe motive a estar em contínuo processo de construção do conhecimento e esteja apto a responder aos desafios que a prática social e docente lhe apresentar no dia a dia no exercício de sua profissão.

A fim de atender tais objetivos, a matriz curricular do curso tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que ela possibilita a visualização do processo educativo proposto pela universidade através das disciplinas que a compõe, assim como já foi abordado por Oliveira (2016).

Durante a composição de uma matriz curricular, é possível organizar as práticas educativas, tendo como foco cumprir as exigências científicas, pedagógicas e culturais almejadas pela universidade, contribuindo, assim, para a formação profissional do licenciando.

Conforme dito anteriormente, a partir da flexibilização curricular proposta pelas DCNL (2001), as universidades passaram a ter mais autonomia na elaboração de suas matrizes curriculares, desde que elas se comprometessem a envolver um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades capazes de atender aos objetivos do curso em questão. Sendo assim, segundo a especificidade da pesquisa proposta, analisamos a matriz unificada do Curso de Letras de 2009, Anexo I, a qual se mantém em vigor para o nosso público-alvo.

Durante a análise dessa matriz, foi constatado que o curso contempla uma carga horária de 3.300 horas para integralização da sua matriz curricular, demonstrando que essa universidade desenvolve seus componentes curriculares dentro de uma carga horária que supera o mínimo de 2.800 horas, proposto pela Resolução CNE/CP 2/2002, a qual está em vigência para o público-alvo da pesquisa.

Ao aprofundar na divisão dessas horas, visualizamos que 2.490 são destinadas às disciplinas envolvidas diretamente com conteúdos relacionados às duas línguas, nos âmbitos linguísticos, literários e pedagógicos, e as demais, são para outras disciplinas sobre formação profissional, trabalho de curso e atividades complementares.

Na matriz em questão, se isolarmos apenas as disciplinas de ensino de ensino estrutural da língua (Língua Portuguesa, Língua Latina, Língua Inglesa, Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa e Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa), a carga horária de LI é superior a de LP, sendo 495 horas para LP e 605 de LI.

Sendo assim, quando analisamos a matriz curricular do curso apenas pela nomenclatura das disciplinas específicas para os ensino linguístico, literário e pedagógico das línguas portuguesa e inglesa, verificamos que, a realidade dessa universidade se aproxima, em partes, às experiências vivenciadas por Paiva (2003, 2005) e Quadros-Zamboni (2015), pois elas afirmam no decorrer de suas pesquisas que a carga horária destinada a LP é sempre superior a de LI. Contudo, na UEG, a carga horária específica de cada língua praticamente se iguala, pois temos 1.135 horas para LP e 1.025 horas para LI (vide Quadro 2).

Observa-se também que a matriz também contempla disciplinas enquadradas como de área específica geral, as quais tanto podem contribuir para o aprendizado de uma língua quanto de outra. Entretanto, se faz necessário realizar uma análise mais aprofundada de como as ementas são interpretadas pelos professores e essas disciplinas são ministradas na sala de aula em termos de conteúdos.

QUADRO 2 - Divisão de disciplinas específicas para o ensino de línguas portuguesa e/ou inglesa

Grande Área	Área Específica	Disciplina	Carga Horária
Estudos linguísticos, literários e pedagógicos	Língua Portuguesa	- Língua Portuguesa I, II, III e IV - Língua Latina - Literatura Portuguesa I e II - Literatura Brasileira I, II e III - Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I e II - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I e II	1135
	Língua Inglesa	- Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I e II - Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa - Língua Inglesa I, II, III e IV - Literaturas de Língua Inglesa - Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II - Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II	1025
	Geral	Linguística I, II e III Produção de Texto Técnico-Científico Teoria Literária	330

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz Curricular (2009)

As disciplinas enquadradas na área de formação geral relacionadas aos estudos linguísticos e literários são em grande parte ministradas tendo como exemplos conteúdos de LP, tanto no que diz respeito aos conteúdos linguísticos quanto aos literários. Até mesmo quando acontecem os processos seletivos para a efetivação de professores no quadro permanente da instituição, quando se diz respeito à vaga para a disciplina de Linguística, ela está atrelada à de LP, conforme consta no último edital do concurso público para professores da UEG, publicado em 2013. O mesmo ocorre com os professores de Teoria Literária, os quais também precisam ser professores de Literatura de LP.

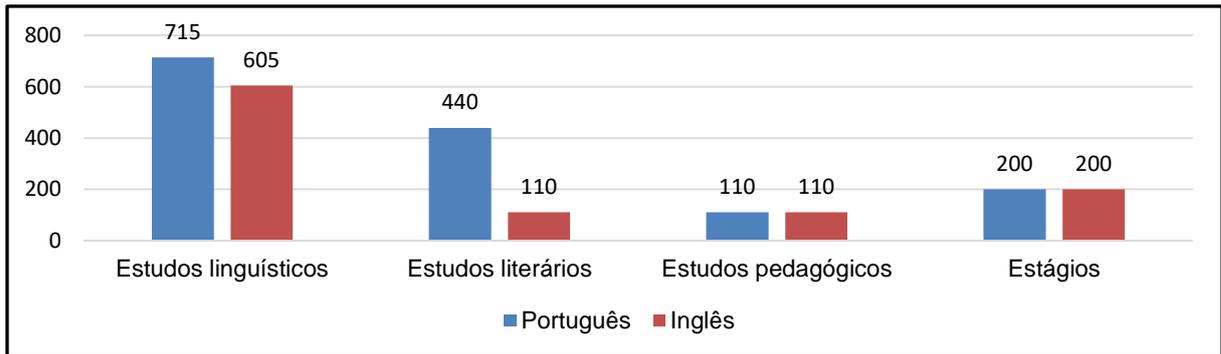
Assim, em relação às disciplinas de conteúdos linguísticos, é interessante destacar que, estudam-se três anos de Linguística Geral voltados para a LP, e quando se trata de LI, apenas na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, ministrada no quarto ano, é que são estudados alguns tópicos da área de Linguística, porque em sua ementa anual, a Linguística Aplicada, consta como um dos conteúdos da ementa.

Nesse contexto, podemos retomar a discussão de Apple (1994, grifo do autor), quando ele aponta para o fato de que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas parte de uma *tradição seletiva*, de acordo com a visão de alguém que determina que tal conhecimento é legítimo. Assim, podemos perceber diante dos componentes curriculares dispostos nessa matriz curricular, que os conteúdos de LP são privilegiados nesse curso de habilitação dupla para professores de línguas, considerados os mais legítimos, trazendo assim prejuízos para a formação do professor de LI, os quais serão refletidos em consequências negativas na educação básica, quando ele estiver em atuação profissional de tal disciplina.

Tendo em vista que as DCNL (2001) preveem que os conteúdos caracterizadores do curso devem contemplar os estudos linguísticos, literários e pedagógicos, elaboramos o Gráfico 1 para melhor demonstração da aplicação desses conteúdos na matriz, onde as disciplinas de formação geral, Linguística Geral e Teoria Literária, foram inclusas na LP.

Percebemos então que, apenas o estágio nas escolas-campo e os estudos pedagógicos possuem a carga horária dividida de forma igualitária para ambas as disciplinas. Em relação às demais, que compreendem a maior parte da área específica do curso com conteúdos linguísticos e literários, a carga horária reservada para a LP é sempre superior à LI.

Apesar do curso oferecer outras disciplinas de formação pedagógica e profissional, como Psicologia da Educação, Didática, Novas Tecnologias em Educação, Políticas Educacionais, Filosofia e Fundamentos da Educação, elas não foram inclusas no Quadro 2 e Gráfico 6, devido as suas ementas não serem direcionadas especificamente ao ensino das línguas em estudo. Seus conteúdos são direcionados a formação profissional do professor, seja em qual área for.

GRÁFICO 6 – Carga horária de disciplinas específicas de LP e LI

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz Curricular (2009)

À primeira vista, conforme é demonstrado no Gráfico 6, ao analisarmos apenas os conteúdos linguísticos, podemos afirmar que a LI é pouco prejudicada, se pensarmos que a diferença de 110 horas corresponde apenas a uma disciplina anual de 4 horas semanais. Entretanto, ao aprofundarmos nas demais disciplinas específicas, devido ao curso também habilitar os licenciandos nas respectivas literaturas das línguas estudadas, vemos que há uma enorme disparidade em relação aos conteúdos literários.

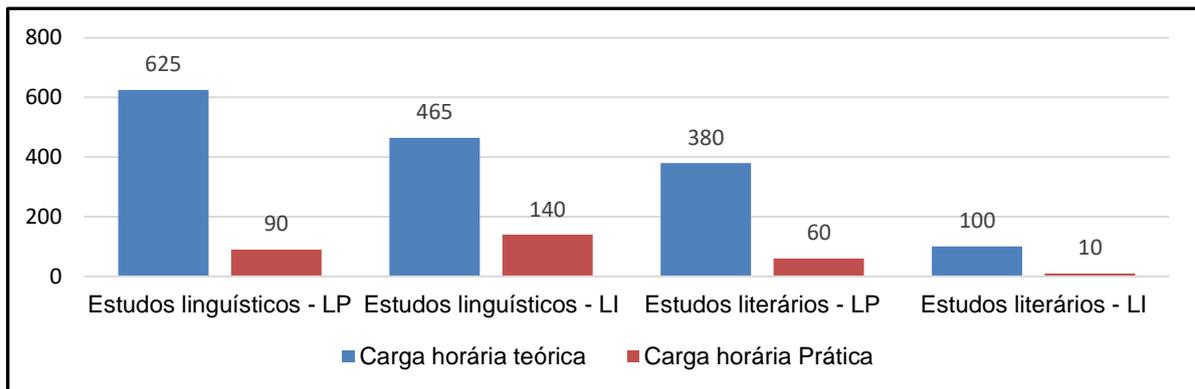
Reserva-se 550 horas da matriz curricular para o trabalho com literatura, e 20% dessas horas são destinadas às literaturas de LI. Apesar de as disciplinas em questão serem das especificidades da literatura, e as maiores dificuldades dos licenciandos estarem relacionadas ao domínio linguístico dos idiomas, essa dificuldade não pode ser desconsiderada. O estudo dos textos literários não se resume no apontamento de figuras de linguagem e características literárias do período histórico em que o texto se enquadra, mas possibilita o desenvolvimento de outras competências e habilidades específicas do uso da língua. Durante o trabalho com esses textos, é possível avançar no trabalho com o léxico, ampliando a competência comunicativa do licenciando, seja de LP ou LI, em termos de produção oral e/ou escrita.

Ao partirmos para as disciplinas de estudos pedagógicos dispostas no Gráfico 6, temos duas: uma denominada Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas e, outra, como Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A descrição do nome dessas disciplinas foi proposital, a fim de demonstrar que, até mesmo na área de formação, as literaturas de LI são desconsideradas. Percebe-se, então, que os textos literários em LI não

possuem nenhuma abordagem nas disciplinas pedagógicas e, com isso, os conteúdos que servem de preparação para o acadêmico estagiar em campo ficam minimizados aos conteúdos estruturais da língua e interpretação de textos não-literários.

Outro ponto a ser considerado é que na matriz curricular de 2009, a carga horária das disciplinas relacionadas aos estudos linguísticos e literários são divididas em teórica e prática, conforme apresenta o Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Distribuição de carga horária teórica e prática



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Matriz Curricular (2009)

A carga horária prática das disciplinas dessa matriz corresponde à Prática como Componente Curricular. Esse momento prático das disciplinas deverá permitir reflexões dos conteúdos teóricos aprendidos para posterior transposição didática na sua atuação profissional como docente. Em relação às disciplinas de estudos pedagógicos, as quais são ministradas na universidade, a carga horária é reduzida em apenas teórica. Sobre a carga horária destinada ao estágio, não é informado se é teoria ou prática na matriz curricular, contudo, sabemos que é o momento acadêmico para desenvolver habilidades e competências relacionadas ao processo ensino/aprendizagem de língua dentro do ambiente profissional.

Infelizmente, essa divisão demarcada na matriz curricular pode trazer resquícios do princípio da racionalidade técnica, promovendo burocraticamente a dissociação da teoria e da prática em um contexto de formação de professores, no qual deveria prever o contrário, assim como defende Oliveira (2014) em seus estudos.

Além de analisar as disciplinas integradas na matriz curricular do curso em questão, faz-se necessário saber como os licenciandos são influenciados por esses conhecimentos no ambiente universitário de formação de professores. Não podemos generalizar os seus efeitos, pois cada ser humano tem uma formação anterior a sua

entrada na faculdade e, atualmente, vive em contextos diferentes, sejam eles sociais, profissionais ou econômicos, além dos interesses futuros, que também são diferenciados. Dessa forma, tais fatores provocam interferência no processo de formação acadêmica.

3.2 Razões de escolha do curso de Letras

A partir desse subtítulo, apresentaremos os dados construídos durante a análise dos questionários e entrevistas, relacionando-os às teorias de formação docente e documentos legais que regem o curso de Letras.

Sobre as razões que levaram a escolha do curso, foram diversas as que os licenciandos apontaram, e dentre elas, as que mais se repetiram estavam direcionadas à identificação com o curso, afinidade com a LP ou LI e também com a literatura. Foram destacadas, também, a questão da gratuidade da graduação, as oportunidades de melhorar a inserção no mercado de trabalho, seja através da iniciativa privada ou de concursos públicos, e a pretensão de se tornar professor.

Outras razões apontadas pelos licenciandos estão relacionadas à importância de possuir um curso superior, à proximidade da residência, ser oferecido no período noturno, falta de opção na cidade em que mora, por gostar de ler e/ou escrever, pela qualidade do curso, por ser bem valorizado diante da sociedade e também para o aprimoramento dos conhecimentos relacionados às línguas de estudo.

[1] Por ser um curso oferecido a noite, também por ser uma universidade de acesso público, podendo assim, adquirir um curso superior. (Queiroz, 2017, QSA)

Sabemos que a oferta noturna, além da gratuidade, são fatores que motivam trabalhadores ingressarem no ensino superior. Muitos trabalhadores não podem abrir mão de seus empregos e decidem conciliar trabalho e educação, a fim de ganhar reconhecimento posterior e aumentar suas chances de melhores oportunidades de trabalho.

Outra acadêmica tinha preferência por outro curso oferecido na UEG de sua cidade, o qual era mais adequado para o seu objetivo inicial. No entanto, por ser trabalhadora de tempo integral, precisou optar pelo curso de Letras, que também a

ajudaria, visto que seu poder de decisão para escolha estava subordinado ao atendimento do seu tempo disponível.

[2] Eu escolhi o curso de Letras para ajudar o meu pai, analfabeto. Por ver a dificuldade que ele se encontrava nos dias atuais, optei por uma faculdade que me ajudasse a ensinar meu pai a ler. Sei que a Pedagogia se encaixava melhor, mas trabalho durante o dia e não dava para eu fazer, porque tenho que trabalhar. (Lara, 2017, QSA)

A situação de baixo poder econômico de alguns licenciandos também foi ratificada durante a realização da pesquisa, tendo em vista que, quando houve o momento de tratar sobre as razões de escolha do curso, a questão da gratuidade foi bastante ressaltada, tendo também como ênfase que o curso de Letras foi escolhido porque alguns não tinham condições financeiras de ingressar no curso que era de sua preferência.

[3] Eu queria fazer um curso superior e não tinha condições de pagar. Como na minha cidade tem o curso de Letras, resolvi fazer e estou gostando. (Lemes, QSA)

[4] Eu não tinha condições de mudar de cidade para fazer outro curso e, no momento, era a melhor opção para mim. Era o único curso noturno e gratuito oferecido na minha cidade. (Ana, QSA)

Algumas razões encontradas em nossa pesquisa vão ao encontro dos resultados de Oliveira (2013), quando grande parte dos acadêmicos de Letras, público-alvo de sua pesquisa⁴, disseram ser oriundos de escola pública e da zona rural, e escolheram a licenciatura em Letras por falta de opção de outros cursos no contexto, seja pela frustração em não terem sido aprovados em outro vestibular, ou pela falta de condições de morar em outra cidade e fazer outra faculdade, entre outras razões que se assemelham ao resultado dessa pesquisa.

Diante das razões que foram apontadas pelos participantes tanto da nossa pesquisa, quanto da realizada por Oliveira (2013), podemos ver como é importante a interiorização do ensino superior para que, assim, o seu acesso esteja ao alcance de um grupo de pessoas que nunca teriam a chance de chegar a este nível de ensino, sejam por questões financeiras, geográficas ou familiares. Contudo, apesar da UEG ter como marca a interiorização do ensino superior público, podemos dizer que a maior

⁴Tese de doutorado elaborada através de uma pesquisa realizada por Oliveira (2013) no Câmpus Itapuranga da Univesidade Estadual de Goiás (UEG), com formandos do curso de Letras.

parte dos cursos disponibilizados pela UEG no interior é contemplado por cursos de licenciatura, configurando-se desta forma a principal opção para quem é trabalhador e pretende concluir o nível superior de ensino. De acordo com o edital do Processo Seletivo 2018/1, dentre os 137 cursos oferecidos pela UEG distribuídos em seus 41 *campi*, 75 são cursos de licenciatura, correspondendo 55% dos cursos, e, 62 dessas licenciaturas são ofertadas no período noturno.

Nesse sentido, diante de algumas das razões de escolha do curso pelos graduandos apontadas até o momento, e por quatorze, dos quinze cursos de Letras serem ofertados no período noturno, observamos que, como já foi abordado anteriormente na identificação dos participantes da pesquisa, a maioria dos graduandos em Letras são trabalhadores. A partir dessa realidade, torna-se viável uma reflexão crítica sobre o estudo simultâneo das duas línguas nessa modalidade de dupla licenciatura no curso de Letras. Será que o público-alvo desse curso tem tempo suficiente para o aprofundamento das duas áreas linguísticas ao mesmo tempo e assim, poder sair realmente habilitado em duas línguas? A proposta de formação docente dos câmpus da UEG condiz com o público-alvo? São questionamentos que nos levam a pensar sobre algumas (in)viabilidades da modalidade de dupla habilitação nos cursos de Letras dessa instituição, para que ela possa atender as reais necessidades da educação básica quando seus licenciandos forem atuar no exercício da docência.

Outro ponto a ser considerado, é que nem sempre a licenciatura seria a primeira opção para os licenciandos, mas como na atualidade, possuir o ensino superior tem se tornado pré-requisito para inúmeras posições profissionais, sejam relacionadas à educação ou não, muitos ingressam nos cursos de licenciatura apenas com o propósito de concluir este nível de ensino.

Um bom exemplo sobre essa questão são os cadernos de classificados dos jornais nos quais muitos anúncios pedem que os pretendentes ao emprego, possuam nível superior de qualquer área. Isso significa que a pessoa que possui um diploma de nível superior adquiriu maior nível operacional e de abstração, pois ela teve maior contato com o saber (independente da área do conhecimento) do que uma outra que apenas possui um diploma do ensino médio. (BRITO, 2007, p. 7)

De acordo com a amostra pesquisada na UEG, apesar de alguns ingressarem no curso de Letras por falta de opção, com o intuito de apenas obter um diploma de curso superior, e dentro de uma realidade em que a desvalorização das

licenciaturas está em voga, podemos ver que o curso é valorizado por outros. Alguns acadêmicos disseram que se interessam pelo curso devido a sua qualidade e pelo prestígio de ser formado em Letras. Com isso, têm o interesse de aprimorar os seus conhecimentos em relação às línguas portuguesa e/ou inglesa. Podemos constatar essa realidade a partir de algumas razões apontadas a seguir:

[5] Eu escolhi o curso porque eu não possuía muitas habilidades com a Língua Portuguesa, como escrita de textos e gramática. Portanto, achei que o curso de Letras seria de suma importância para eu superar as minhas dificuldades. (Julia, 2017, QSA)

[6] Pela qualidade do curso, por ser gratuito e na mesma cidade que moro. (Paula, 2017, QSA)

Mesmo não havendo o interesse de quantificar os dados em relação às razões de escolha dessa graduação, é interessante destacar que, por ser um curso de licenciatura, o qual tem o principal objetivo formar professores para atuar nas diferentes esferas da educação, apenas 16% dos participantes indicaram que escolheram o curso, porque queriam exercer a docência. Essa realidade pode ser resultado do alto índice de desvalorização da profissão na atualidade, o que desmotiva a escolha de cursar uma licenciatura com o propósito de se tornar um professor. Conforme aponta Oliveira (2013, p. 170-171), “essa desvalorização muitas vezes se apresenta em formas de discursos convencionais que pressupõem uma ideia generalizada e, não raro, estereótipos sociais relacionados à imagem do professor e de sua profissão”. Podemos dizer que a imagem da profissão docente, no que diz respeito à percepção salarial e a condições de trabalho, não são favoráveis em meio à sociedade atual, proporcionando, assim, desmotivação de muito para seguir essa carreira profissional.

Alves et al. (2016) realizou uma pesquisa⁵ com estudantes das licenciaturas de duas universidades públicas e duas privadas, que tinha como pergunta crucial se os entrevistados tinham intenção de atuar como professores do Ensino Básico. Dos 52 entrevistados, 59,6% responderam afirmativamente que sim, 35,2 % responderam negativamente e 5,2% disseram não estar seguros. Assim, em uma amostra composta por jovens que escolheram uma licenciatura, quase 40%

⁵ Artigo elaborado a partir de um *survey* aplicado no ano de 2015, em uma amostra de estudantes concluintes de cursos presenciais – de Pedagogia e de sete outras licenciaturas que formam futuros professores: História, Geografia, Português, Matemática, Química, Física e Biologia, de universidades públicas e privadas.

manifestam não querer ou não saber se querem tornar-se professores. De acordo com a referida pesquisa, essa não motivação em ser professores pode se configurar pelo baixo *status* da profissão. Ao pedir que eles relacionassem profissões que consideravam ter mais prestígio que a de professor, entre as 12 ocupações relacionadas, apenas 3 se manteve menos prestigiosa que a de professor da educação básica: assistente social, comerciante e bibliotecário. Ao serem perguntados se encorajariam seus filhos a se tornarem professores da Educação Básica, foi apresentado o seguinte resultado:

Até que ponto encorajaria seu filho a se tornar professor da Educação Básica?

	Frequência
Encorajaria com certeza	44,42%
Talvez encorajasse	40,23%
Definitivamente não encorajaria	15,34%

Fonte: Alves et. al. (2016, p. 8)

Como podemos ver, menos da metade dos entrevistados vê a profissão docente com bons olhos e incentivaria seus filhos a seguir tal carreira profissional. Segundo os autores, o perfil de professores que se desenha na atualidade é de “alguém desfavorecido em termos socioeconômicos, avesso ao risco e geralmente um aluno academicamente mediano”. (ALVES et. al., 2016, p. 18). No contexto em que vivemos, é urgente que a profissão docente seja objeto de interesse político, uma vez que as políticas docentes são criadas, mas não são executadas a prazo hábil, assim como está ocorrendo com as metas de valorização docente inclusas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Quem está fora desse contexto educacional e ouve tantos discursos negativos a respeito da profissão docente, acaba por criar uma aversão, sendo desmotivado a querer seguir carreira na área, ainda mais quando se trata da questão salarial e sobrecarga de trabalho.

Na pesquisa⁶ realizada por Oliveira (2013) os participantes, em vários momentos, ressaltaram que os agentes que estão fora da sala de aula, os governantes, poderiam colaborar para redução do baixo *status* que a profissão docente tem conquistado nos últimos anos, especialmente quando é comparada a outras profissões, pagando melhores salários e propiciando melhores condições de

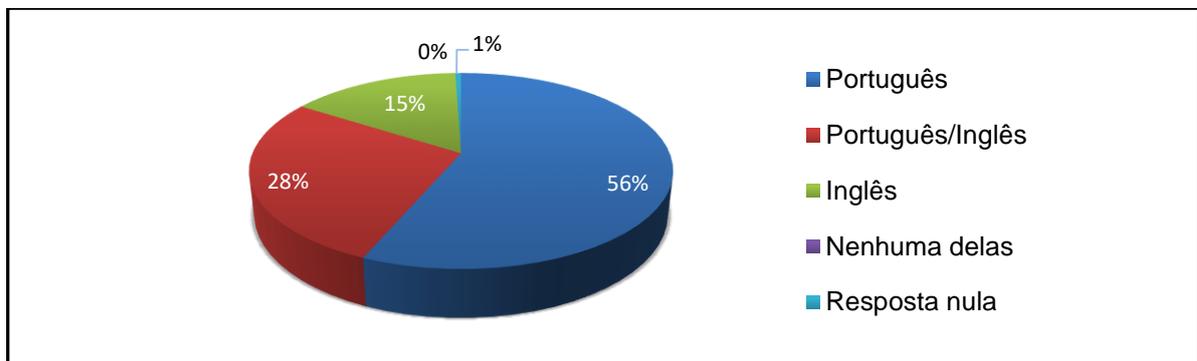
⁶Tese de doutorado elaborada através de uma pesquisa realizada por Oliveira (2013) no Câmpus Itapuranga da Univesidade Estadual de Goiás (UEG), com formandos do curso de Letras.

trabalho.

3.3 Identificação com as línguas em estudo

Pelo fato de o curso oferecer duas possibilidades de atuação, um aspecto interessante a ser analisado nessa modalidade da licenciatura em Letras está direcionado à relação de afinidade dos acadêmicos com as línguas estudadas durante o período da graduação. No contexto da pesquisa realizada, apenas 28% dos participantes da pesquisa se identificam com as duas línguas. Como podemos ver no Gráfico 8, a maior parte tem maior identificação com apenas uma, a portuguesa, correspondendo a 56% dos licenciandos. Somente 15% possui afinidade com a LI. Se formos dividir por critério de afinidade de LP e LI, no contexto geral, incluindo aqueles que se identificam com as duas, pode-se afirmar que 84% se identificam com a LP, enquanto 43% possuem afinidade com a LI.

GRÁFICO 8 – Maior identificação com a língua



Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Alguns acadêmicos disseram que o fato de não se identificar com as duas línguas provoca um desgaste emocional, gerando antipatia pela área que não é de seu interesse.

[7] No caso de não identificação com a “duplicidade de habilitação”: desgaste emocional. (Ezra, 2017, QSA)

[8] Não é vantajoso, pois há quem não tem afinidade com uma nova língua, o que acaba causando antipatia. (Capitu, 2017, QSA)

Gardner (1985, p. 56) afirma que “as atitudes e a motivação dos aprendizes exercem grande influência sobre a aquisição de segunda língua porque elas orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender”⁷. A falta de afinidade com a língua pode trazer alguns prejuízos ao processo ensino/aprendizagem, principalmente quando se trata de um curso que habilitará professores para lecionar ambas as línguas. Quando o acadêmico tem afinidade, ele tem motivação para aprender, se não, é mais difícil ter motivação para tal fim. E, se além da falta de afinidade, ele possui antipatia pela língua, é improvável que ele venha procurar meios que oportunizem aprender a língua-alvo.

Outro ponto favorável para a melhor identificação com a LP pelos licenciandos está relacionado às situações de uso da língua. Quando foi perguntado aos licenciandos em quais situações e lugares seria possível utilizar o que eles aprenderam na faculdade em relação a LI e LP, eles em sua maioria responderam que a LP era utilizada constantemente nas interações sociais do cotidiano, enquanto a LI era mais utilizada nos ambientes escolares. Apesar de a LI ser considerada uma língua franca e estar presente nas redes sociais, *internet*, propagandas e nomes de comércio, o seu uso nas interações sociais cotidianas corpo a corpo se torna mais restrito, principalmente em cidades do interior e que não são turísticas.

3.4 (In)viabilidades da formação docente na dupla licenciatura segundo a voz dos licenciandos em Letras

Diante das dificuldades que é formar um docente apto em duas línguas distintas, podemos observar a existência de um grande desafio para o curso de Letras atender satisfatoriamente o que propõe as legislações que amparam a graduação, especificamente no que diz respeito às exigências de suas DCNL (2001), visto que elas obrigatoriamente devem servir de embasamento legal para a construção do seu PPC, para que seja autorizado e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas com os licenciandos dos cursos de Letras da UEG, foi possível considerar, segundo a realidade deles, algumas (in)viabilidades que a dupla licenciatura traz para a formação

⁷ Tradução de: “*attitudes and motivation are influential in second language acquisition because they orientate the individual to seek out opportunities to learn the language.*” (GARDNER, 1985, p. 56)

acadêmica do professor de língua.

QUADRO 3 - Principais vantagens e desvantagens da dupla habilitação: português/inglês

Vantagens	Desvantagens
Dupla atuação no mercado de trabalho: português/inglês	Tempo insuficiente para estudar com qualidade as duas línguas
Possibilidade de escolha da área de atuação na docência	Obrigatoriedade de estudar uma língua que não é do interesse de atuação profissional
Possibilidade de aprender uma nova língua sem aumentar o tempo de estudo da graduação	Desgaste emocional por não identificar-se com as duas línguas
Conhecimento de novas culturas	Indecisão sobre qual área seguir
Facilidade para intercâmbios e viagens	Maior carga horária em LP, enquanto as maiores dificuldades são na LI
Outras oportunidades de trabalho que vão além da docência	Cobrança da sociedade em dominar os dois idiomas

Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017)

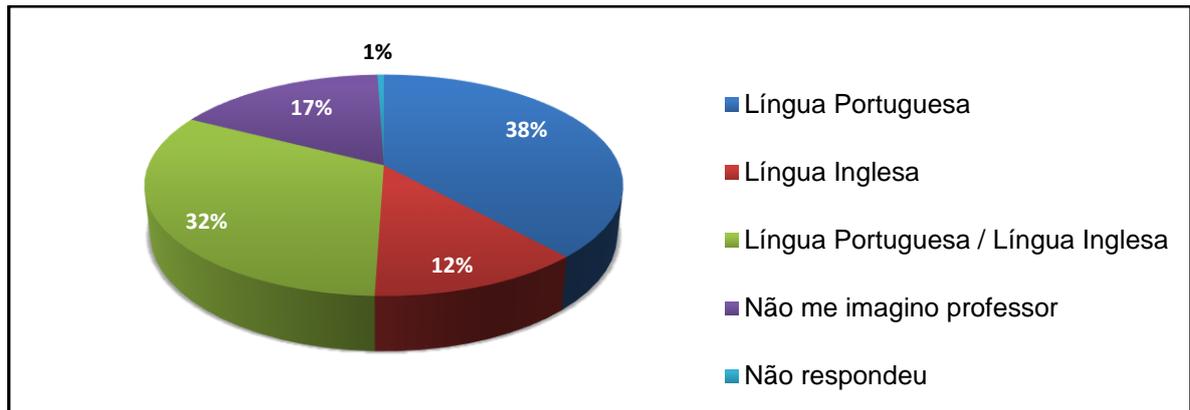
Diante do apresentado no quadro acima, a vantagem mais apontada pelos licenciandos para essa modalidade de formação docente está relacionada à dupla possibilidade de atuação no mercado de trabalho educacional, possibilitando que ele ministre aulas de LP e/ou LI. Como podemos verificar a partir das respostas de alguns licenciandos nos questionários:

[9] Com a dupla habilitação temos maiores possibilidades de aprendizado e uma variedade de opções profissionais, as quais são maiores do que em outros cursos de licenciatura. (Jazz, 2017, QSA)

[10] O fato de o curso de Letras nos oferecer dupla habilitação nos favorece muito, pois podemos atuar em duas disciplinas muito importantes para a educação, assim como suas respectivas literaturas. (Cida, 2017, QSA)

[11] Após a formação, é possível trabalhar com duas habilitações, e assim, o fato de atuar em duas disciplinas favorece duas possibilidades de trabalho. (Mary, 2017, QSA)

Embora grande parte dos acadêmicos apresente a justificativa de que a dupla modalidade de habilitação ofereça melhores vantagens no mercado de trabalho, por estar habilitado em duas áreas, podemos constatar que, a partir das respostas dos licenciandos em geral, a maioria, 33%, se julga apta para lecionar apenas LP, enquanto apenas 12% diz imaginar-se professora de LI, como aponta o Gráfico 9.

GRÁFICO 9 – Aptidão para ser professor

Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Como podemos observar, apenas 32% se julgaram aptos para lecionar ambas disciplinas. Um número pequeno, ao comparar que 51% dos licenciandos espontaneamente apresentaram tal vantagem da dupla licenciatura. Diante desse resultado, observamos que o apontamento de tal vantagem está ancorado também em possibilitar a escolha de qual área ele poderá atuar, e não no interesse em atuar em duas áreas.

Mesmo diante de um resultado negativo, no que diz respeito aos licenciandos não possuírem aptidão para atuar nas duas áreas, nós podemos observar que, nesse contexto, o ambiente de formação de professores teve a capacidade de influenciar os seus graduandos a sentirem o desejo de exercer a docência, se identificando com a profissão. Como verificamos na pesquisa, apenas 16% dos participantes manifestaram que a escolha do curso de Letras se deu pelo interesse de ser professor, e felizmente, no decorrer da graduação essa realidade mudou, pois quando houve a pergunta sobre a área de aptidão docente, apenas 17% responderam que não se imaginam professores.

[12] Pesquisadora: Você mudou alguma concepção em relação à docência como profissão durante o curso?

Duda: Sim, porque eu não queria ser professora porque eu achava que não era uma boa profissão, porque ficar na sala de aula com quarenta alunos é triste. Mas, assim, é bom você ver que está fazendo um papel importante na sociedade, que você pode ensinar algo e mostrar o caminho para alguém buscar um futuro melhor lá na frente.

Pesquisadora: E quem influenciou nessa mudança, foi o curso ou foi alguém fora da universidade?

Duda: Foi o curso e as experiências nos estágios me fizeram crescer. (Duda, 2017, ESE)

Diante dessa mudança de foco dos licenciandos durante o curso, onde eles podem ser despertados para o exercício da docência, é ressaltada ainda mais a importância de o curso desenvolver um processo ensino/aprendizagem que contemple as necessidades profissionais do futuro docente. Tomando como exemplo a acadêmica acima, podemos ver que, inicialmente, a superlotação das salas de aula era um dos fatores que a desmotivava de exercer a profissão. Entretanto, a partir do momento em que ela percebeu a importância social da profissão durante a realização das atividades do curso, sua concepção do que é ser professor foi sendo reconstruída, e assim, passou a ser motivada a exercer tal profissão.

Esse despertar da docência durante a licenciatura é muito importante, pois, apesar da obrigatoriedade instituída pela LDB (1996), de formação superior para atuação do professor na educação básica, atualmente, ainda existem professores que atuam nesse nível de educação e não têm ensino superior completo, e alguns dos que têm ensino superior, não possuem licenciatura. É o que revela o Censo (2016a), a nível de Brasil, quando informa que 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem ensino superior completo e desses docentes com graduação, 90% têm curso de licenciatura. Quando consideramos o Censo (2016b), apenas do Estado de Goiás, observamos que o seu índice é superior ao nacional, mas ainda não tem o seu quadro docente completo de professores com ensino superior, a média estadual é de 83%.

Quando tratamos de adequação com a formação docente por disciplina, em nível nacional, o Censo (2016a) apresenta que o melhor resultado do indicador de formação dos professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental está relacionado à disciplina de LP, 63,7%. Em relação à LE, o percentual é de 49,9%. Para o ensino médio, LP apresenta um índice de 79,3%, perdendo apenas para a Biologia, e a LE tem 55,2% de seus professores com formação adequada. Ao apresentar a LE, o Censo (2016a) não divide em LI e língua espanhola, as quais são mais utilizadas na educação básica; informa apenas que é LE. Estes resultados nos fazem ver a necessidade de ainda formar professores para atuar em LP e LE com a formação adequada, uma vez que o processo ensino/aprendizagem pode ser desenvolvido com mais eficiência se o professor for habilitado para a mesma disciplina que exerce a docência.

Infelizmente, o Estado de Goiás não divide em seu censo a adequação da formação docente com a disciplina de atuação, para que possamos ver as

necessidades atuais do estado, apenas mostra que 96% dos seus docentes com curso superior estão divididos em 13 cursos que eles apresentam, e que desses cursos, mostrando a participação deles na rede educacional de nível básico, seja pública ou privada, segundo o curso superior de formação. O resultado é de 7,5% dos professores formados em Letras (Língua Portuguesa), 6,8% formados em Letras (Língua Portuguesa e Estrangeira) e 1,4% em Letras (Língua Estrangeira). (CENSO, 2016b)

Assim, mesmo que não possamos reconhecer as necessidades do estado goiano, a cidade de São Miguel do Araguaia, a qual abriga o Câmpus que foi considerado para a utilização do segundo instrumento de pesquisa, a entrevista, conta com uma carência de professores de LI. Durante alguns anos atrás, a disciplina de LI foi até excluída da matriz curricular do ensino médio do único colégio público da cidade, ficando em vigor apenas a língua espanhola, com a justificativa de não encontrar professores para assumir a disciplina de LI. Apenas em 2015 é que a LI foi incluída novamente na matriz do colégio e os alunos voltaram a estudar esse idioma no ensino médio.

Durante os argumentos em favor à dupla licenciatura, ao se fazer referência à questão mercadológica do trabalho, alguns licenciandos manifestaram que, mesmo não se identificando, ou estando aptos para lecionar as duas línguas, ter dupla habilitação permite estudar os dois idiomas para que posteriormente se escolha qual deles tem mais afinidade para exercer a docência.

[26] Saímos do curso podendo atuar em duas áreas (português e inglês). Assim, podemos optar por uma das duas, ou optar por trabalhar tanto no ensino de língua portuguesa quanto de língua inglesa, se há afinidade e capacidade para tal. (Sophia, 2017, QSA)

No excerto acima, a acadêmica Sophia menciona um ponto interessante: o curso habilita para duas áreas, entretanto, o futuro docente só pode atuar na(s) área(s) que há afinidade e capacidade para tal. Ela soma as duas características, uma vez que não basta ter apenas afinidade, é preciso que também haja capacidade para exercer as funções de docente de LP e/ou LI. Pode-se dizer que o indivíduo se torna capaz, para essa atuação dupla, se ele tiver subsídios suficientes que os prepare para alguma função. Contudo, a afinidade depende do sujeito em questão. Podemos considerar que o sujeito capacitado para o exercício da docência na área de língua é aquele que possui competências e habilidades necessárias para desenvolver o

processo de ensino/aprendizagem, devendo ser adquiridas no processo de formação durante a graduação e se aperfeiçoar na formação continuada. Como abordado por Celani (2010) e Paiva (2003, 2004, 2005), infelizmente os cursos de dupla licenciatura estão com dificuldades para formar eficientemente o professor de LI, e diante desses resultados, a maioria dos licenciados optam por ministrar aulas de LP por estarem mais seguros.

Tal realidade pode ser vista na fala de uma acadêmica durante a entrevista em que ela diz que prefere a LP por estar mais segura. Todavia, se um dia ela tiver a oportunidade de ministrar aulas de LI, ela pode até ministrar, se, antes, ela puder se aperfeiçoar mais para poder oferecer um ensino de melhor qualidade do idioma.

[13] Susy: Teve um momento no estágio de inglês que um dos alunos me perguntou assim: - Professora, mas você quer ser professora de inglês ou português? Até porque ele já tinha me visto na sala dela como professora de português em outro dia de estágio. Eu falei: - Olha, se for para eu escolher a que eu teria mais vocação, a que eu tenho mais domínio, eu diria que de português. Não porque eu não goste do inglês, mas é porque ele exige uma preparação melhor. Eu, no exato momento, não me sinto preparada o suficiente, porque eu penso assim: a partir do momento que você pega uma disciplina para desenvolvê-la, você tem que ser boa naquilo que faz, você tem que dar o seu melhor. Então, no momento, o inglês seria um segundo plano. Pesquisadora: E se um dia, quando você estiver formada, alguém te oferecer aulas de inglês, o que você faria?
Susy: Se me oferecessem, e eu tiver mais... eu diria... não tempo, porque quem faz o tempo é a gente. Eu diria que, se eu tivesse oportunidade de melhorar o inglês, é claro que eu aceitaria dar aula. (Susy, 2017, ESE)

Nesse contexto, no qual o estudo das línguas de habilitação não consegue ser aprofundado, se o futuro docente não tiver a consciência de procurar, de maneira autônoma, compensar as lacunas deixadas pela graduação, tendo a responsabilidade em oferecer um ensino de qualidade do idioma que ele for assumir a docência na escola, ele poderá trazer prejuízos na formação dos alunos da educação básica, uma vez que não terá domínio suficiente da língua para ensinar os conteúdos que lhes são propostos no exercício da docência. Como diz uma acadêmica:

[14] Querendo ou não optamos a estudar mais uma do que outra. Embora atuemos em ambas as áreas, podemos deixar a desejar. (Leticia R., 2017, QSA)

Contudo, apesar de muitas vezes o futuro docente de LI precisar se aperfeiçoar fora do espaço da graduação para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas nesse idioma, não podemos isentar totalmente a responsabilidade da

universidade ensinar a língua-alvo, já que ela está formando professores de língua. Vale ressaltar que, os alunos que recebemos nos cursos de Letras possuem os mais diversos níveis de domínio da LI, e dentro do curso é que ele tem a oportunidade de aprender e se aperfeiçoar, cabendo ao curso cumprir com o seu objetivo que é formar professores para atuar nas duas áreas linguísticas.

Não podemos nos conformar com a realidade que se encontram os cursos de Letras de dupla licenciatura, como se fosse algo natural. Essa inviabilidade da dupla habilitação precisa ser repensada dentro dos colegiados e nos Núcleos Docentes Estruturantes⁸ (NDE) dos cursos de Letras, de forma a desenvolver estratégias que venham ao encontro do aperfeiçoamento da competência linguísticas desses acadêmicos que têm mais dificuldades.

Normalmente, as maiores dificuldades estão relacionadas aos conteúdos de LI e infelizmente muitos ainda concluem o curso sem o domínio do referido idioma e, por fim, acabam atuando como professores de dessa língua na educação básica, porque estão diplomados. Com isso, reproduz-se um ensino restrito a estruturas gramaticais por ser mais simples e não ter o foco na comunicação. Para Quadros-Zamboni (2015, p. 72), “apesar de o aprendizado de um idioma não ocorrer somente nos cursos de Letras, formar professores de LI que conheçam efetivamente o idioma é, há tempos, o Santo Graal que instituições, pesquisadores e formadores vem perseguindo”.

Em alguns casos, para complementar a carga horária, o docente, por ser habilitado nas duas áreas linguísticas, acaba assumindo a disciplina que não é do seu domínio. Essa logística aplicada em algumas escolas não é interessante, e na maioria das vezes, pela falta de professores de LI, dependendo do número de turmas que a escola atende e pela carga horária de LI ser pequena, o professor de LP assume as aulas das duas línguas.

Somado a esse fato, a complementação de carga horária não acontece apenas no contexto citado acima, pois pode acontecer o contrário. O professor pode ter afinidade, capacidade e preferir atuar na área de LI, entretanto, como a carga horária destinada ao inglês é pequena, ele vê na dupla habilitação a oportunidade de complementar sua carga horária com a outra língua para a qual é habilitado,

⁸ Criado pela Resolução CsA n. 801/2014, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) da UEG constitui-se em um grupo de docentes que atuam no acompanhamento de um curso de graduação, com vistas à sua qualidade e consolidação.

assumindo, assim, algumas aulas de LP. É o que vemos no seguinte trecho retirado do questionário sobre a vantagem da dupla habilitação:

[15] Poder lecionar em mais de uma disciplina. Uma vez que a carga horária de línguas estrangeiras modernas, como o inglês, é bem reduzida. (Rafael, 2017, QSA)

Também é válido dizer que mesmo o licenciado tendo afinidade e capacidade para atuar nas duas disciplinas, ele pode preferir atuar em alguma das áreas, assim como destaca Joana, uma vez que o curso de Letras nessa modalidade pode proporcionar essa escolha futura.

[16] O indivíduo sai do curso habilitado para atuar em duas áreas e pode optar pela qual tem preferência. São duas áreas abrangentes pensando no mercado de trabalho. (Joana, 2017, QSA)

A preferência pode ser constituída por inúmeros fatores, como, por exemplo, os recursos didáticos disponíveis, a receptividade dos alunos, as condições de trabalho, entre outros. Outro fator importante, é que, devido na educação básica, à LP ter uma carga horária semanal maior em cada turma, o planejamento do professor e o preenchimento de diários se torna mais ágil. Podemos citar o seguinte exemplo: se dentro de uma carga horária docente de 40 horas semanais trabalhadas em sala de aula, tivermos como base 5 aulas semanais de LP e 2 de LI, enquanto o docente de LI precisa ministrar aulas em 20 turmas, o docente de LP precisa assumir apenas 8.

Outro aspecto que não podemos deixar de discutir é que, enquanto para alguns, a possibilidade de escolha da atuação profissional se torna interessante, para outros é vista como um ponto negativo. Alguns dos licenciandos levam em consideração o fato de que, por nem todos se identificarem e não se sentirem seguros em atuar nas duas áreas linguísticas, o tempo da graduação poderia ser melhor aproveitado para a língua de identificação e de interesse daquele que pretende ser um profissional na área do ensino de línguas.

[17] A formação fica prejudicada, pois o tempo não é suficiente para estudar as duas línguas e além do mais, nem todo mundo se identifica com as duas e acaba optando por uma ou outra. (Roberto Caeiro, 2017, QSA)

A partir da matriz curricular em vigência para o público-alvo da pesquisa, percebemos que mesmo a universidade trabalhando com uma carga horária superior a determinada pela resolução oficial, o espaço destinado à especialização das línguas de habilitação ainda não consegue garantir uma formação significativa para as duas áreas linguísticas. Segundo o argumento de Roberto Caeiro, mesmo que o acadêmico não se interesse por uma das línguas, aquela que é do seu interesse, não será trabalhada com tanta profundidade, pois não há tempo suficiente.

Outra desvantagem apresentada pelos participantes está relacionada às dificuldades que muitos têm em relação à aprendizagem de LI e, mesmo assim, a maior carga horária está distribuída entre disciplinas envolvidas com a LP. A superioridade da carga horária de LP não é algo exclusivo da UEG, pois também vai ao encontro do que Paiva (2004, 2005) e Quadros-Zamboni (2015) discutem em suas pesquisas sobre formação de professores de LE.

[18] A divisão das disciplinas é feita de forma incoerente e acabamos estudando mais língua portuguesa do que língua inglesa. (Carvãozinho, 2017, QSA)

[19] A carga horária da Língua Portuguesa é mais extensa, o que deixa o ensino de Língua Inglesa um pouco defasado. (Julliana B., 2017, QSA)

Não podemos negar que, mesmo havendo a supremacia das disciplinas direcionadas à área de LP, a aprendizagem da língua materna também não pode ser considerada como perfeito. Como já foi abordado anteriormente, o tempo é insuficiente para estudar com riqueza de detalhes as duas línguas, e, assim, a aprendizagem da LP também tem a possibilidade de se tornar deficiente. Enquanto as dificuldades na LI se concentram com mais regularidade no desenvolvimento da competência comunicativa, dizendo respeito às habilidades orais de comunicação, a LP apresenta maiores obstáculos nas habilidades de comunicação escrita em produções de textos dos mais variados gêneros discursivos.

É interessante refletir sobre o que Menegassi (2012) aponta em suas pesquisas em relação à produção escrita em sala de aula, uma vez que a competência comunicativa em LP não se restringe apenas à habilidade oral, mas também à escrita. Ele afirma que “o professor também compartilha do medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação escolar e não foi resolvido em sua formação superior” (MENEGASSI, 2012, p.374). O autor compartilha que o pânico de escrever se origina dos modelos tradicionais de escrita, nos quais não é permitido

errar, a opinião do produtor não é considerada, e nesse contexto, o produtor acredita que não possui o dom para escrever, não tem inspiração, e, por consequência, não consegue produzir um texto, criando barreiras que possivelmente podem ser estendidas aos seus alunos quando eles se tornarem professores.

Devido ao curso oferecer habilitação nas duas áreas linguísticas, os licenciandos dizem que sofrem cobrança da sociedade em dominar as duas línguas satisfatoriamente, o que acaba gerando um certo desconforto por não haver o aprofundamento das línguas durante o curso.

[20] [...] pelo fato de ser licencianda em Letras, julgam demais que você deve ter uma fala polida e falar inglês. (Cora, 2017, QSA)

[21] Todo mundo que está fora acha que por estudarmos as duas línguas não podemos errar e temos de falar inglês fluentemente. (Nathy, 2017, QSA)

Como podemos observar, essa cobrança não se restringe apenas à sociedade, mas também é visível nas DCNL (2001), quando abordam sobre o domínio pleno das línguas ao apresentar o objetivo do curso de Letras, o perfil do egresso e as habilidades e competências de que o docente de línguas precisa ser dotado.

Os participantes, ao serem questionados como eles se viam como futuros docentes da(s) área(s) com que se identificam, com base na formação obtida durante o curso, trouxeram algumas afirmações que valem a pena ser consideradas pelos cursos de formação de professores de língua. Mediante as respostas obtidas nos questionários e entrevistas, podemos perceber que grande parte dos acadêmicos que pretende ser docente, felizmente, possui uma perspectiva crítica da profissão e deseja atuar com reflexividade em suas práticas pedagógicas.

Destacamos alguns dos trechos que representam esse perfil docente:

[22] Apesar da timidez, pretendo ser uma professora que não ensina apenas as regras gramaticais, mas que além disso, ensine a analisar de uma forma não tão rasa, mas que também leve o aluno a refletir. (Capitu, 2017, QSA)

[23] Segundo a ideia de Pedro Demo, não pretendo ser um professor papagaio, muito menos tecnicista, mas pretendo e acredito que não conseguirei ser um professor mediador e pesquisador, e levarei meus alunos a se tornarem sujeitos críticos. (Ana Cláudia, 2017, QSA)

[24] Um professor que promove reflexão e debates, que busca valorizar o potencial do aluno, que busca realizar atividades que levem os alunos a terem um pensamento mais crítico. Quero, pretendo ser um professor reflexivo, interativo e criativo. (Joana1, 2017, QSA)

[25] Imagino que estarei capacitada para exercer a profissão porque recebi uma excelente formação, a qual possibilitou-me ter confiança em mim própria e no meu futuro trabalho. Imagino-me como uma boa professora que busca a agregação de conhecimentos e saberes críticos em meus futuros alunos. (Carinhosinha, 2017, QSA)

Quando recordamos as dimensões formadoras distintivas para o professor contemporâneo de língua apresentadas por Almeida Filho (2004), observamos que mesmo diante das dificuldades presentes na dupla licenciatura, os cursos de Letras da UEG têm trabalhado alguns aspectos durante a graduação que, conseqüentemente, têm despertado em seus alunos, uma prática pedagógica que transcende a perspectiva tradicional de ensino, podendo ser enquadradas nas dimensões mencionadas pelo autor.

Entretanto, também não podemos deixar de destacar que, apesar de muitos terem uma perspectiva reflexiva de ensino, ainda se sentem inseguros em relação aos conteúdos de ensino. Como podemos ver no trecho abaixo:

[26] [Como você acredita que será o seu perfil de professor da área que você se identifica com base na formação obtida durante o curso?] Um professor esforçado, porém, não tão preparado com relação aos conteúdos que me será exigido ensinar. (Gollun, 2017, QSA)

Assim, percebemos que apenas a formação da graduação ainda deixa lacunas na questão conteudística, e se o acadêmico pretender seguir a carreira profissional docente, deve procurar compensar o que faltou na graduação de maneira autônoma ou em cursos de formação continuada.

É óbvio que o conhecimento nunca está pronto e acabado e que está sempre em processo de construção, sendo necessário que o professor esteja em constante aperfeiçoamento para a melhoria de seu exercício profissional. Contudo, se torna essencial que, os cursos de dupla habilitação analisem qual o seu papel e o que precisa melhorar para uma formação docente que seja mais qualitativamente adequada.

Entretanto, essa é uma realidade que pode estar concentrada em alguma turma ou câmpus específico, não podendo ser generalizada a todos, uma vez que existem acadêmicos que garantem que estão preparados e receberam uma formação sólida na universidade.

[27] Creio que serei uma boa professora principalmente de língua portuguesa. Mas considero que serei uma boa professora de língua inglesa também. Pois a formação de ambas habilitações de línguas, deram-me uma base sólida para exercer a profissão de professora. (Jazz, 2017, QSA)

Essa realidade mostra que os cursos de formação de professores precisam estar em constante processo de análise e avaliação interna, a fim de reconhecer quais são as reais necessidades para a consolidação de uma formação de professores de língua que atenda tanto aos seus licenciandos quanto aos alunos das escolas que vão receber esses futuros docentes.

É importante considerar, também, a fala de uma acadêmica entrevistada, quando lhe é questionado sobre como ela seria uma docente de LP e LI, tendo como base a formação recebida até o momento na universidade.

[28] Pesquisadora: Caso você assuma a docência ao se graduar, baseado em sua formação acadêmica, como você se definiria como um professor de português?

Duda: Bem, que eu tenho que ensinar a gramática, isso é claro, não é? Mas algo que eu aprendi na faculdade é a questão de ensinar gramática no contexto, dentro do texto. É esse professor que eu quero ser, eu quero pegar a gramática e levar para os textos, para eles conseguirem identificar direto nos textos, porque quando é ensinado solto, eles não conseguem reconhecer os conteúdos gramaticais em uso no texto, porque não bate com o que é ensinado. Então, eu quero passar o que é ensinado na faculdade lá na escola, quero utilizar esses métodos. Então, eu quero ser, eu acho que mais reflexivo. Quero pegar um texto e refletir com os alunos qual o contexto do texto, o que ele está passando e não passar um texto por passar, como desculpa. Quero utilizar o texto para eles estudarem a gramática, para ficar mais fácil quando ele achar outro texto e saber classificar e definir.

Pesquisadora: E de língua inglesa? Se você for professora de língua inglesa?

Duda: Aí tem que ser uma boa professora, porque os alunos reclamam que não aprendem nada. Eu queria, eu acho que eu queria ser igual a [nome de uma professora do câmpus]. Ela é mais didática, ela não dá a resposta, ela faz você pensar, você tem que refletir sobre o que é o significado da palavra. Ela fala em inglês, ela fica gesticulando e você tem que adivinhar. Esse esforço faz você aprender mais, porque se já te dá a resposta de cara dizendo, ah é isso, aqui é isso, isso aqui é isso, você não aprende, você não grava, porque você não foi em busca do conhecimento. Então, eu quero levar os alunos a refletir e buscar o conhecimento, não dar de cara para ele. (Duda, 2017, ESE)

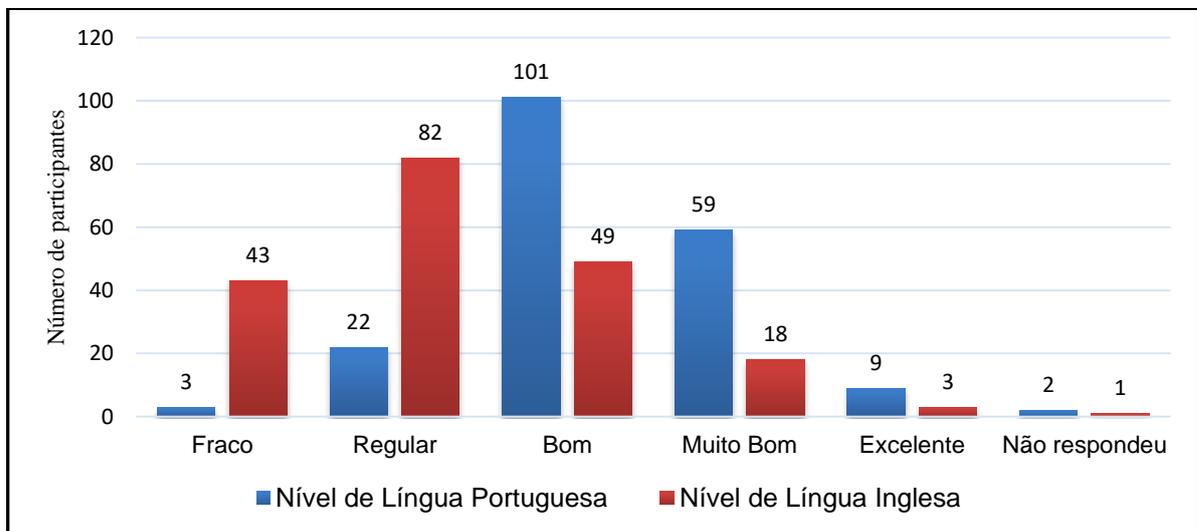
Podemos ver então que, tanto as concepções teóricas do curso, quanto o desejo dos futuros docentes, tiveram grande avanço, uma vez que o ensino de língua tem sido pautado em propostas que vão além do ensino meramente gramatical, mas que permitem desenvolver o processo ensino/aprendizagem baseados em textos e direcionados às competências e habilidades comunicativas.

Como essas falas são idealizações de uma futura prática pedagógica, não podemos garantir que elas serão aplicadas fielmente quando esses licenciandos assumirem uma sala de aula. Contudo, é interessante que apesar das dificuldades que os cursos de Letras têm para atender com êxito as DCNL (2001) e LDB (1996), podemos ver que os cursos da UEG têm tentado promover uma formação que atenda às necessidades contemporâneas.

3.4.1 Nível de domínio das línguas

Durante a pesquisa, foi perguntado aos graduandos, através dos questionários, como eles consideravam o seu nível de domínio das línguas portuguesa e inglesa, tendo como base o que ele aprendeu até o momento do preenchimento dos questionários, pedindo também que eles apresentassem a justificativa para tal classificação de nível.

GRÁFICO 10 – Nível de domínio das línguas



Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Como podemos perceber, a partir dos dados construídos, ao realizar a comparação, o melhor desempenho está sempre relacionado à LP como é apresentado no gráfico acima.

Diante dos resultados apresentados, a LI apresenta um menor índice de domínio pelos licenciandos e, dentre as justificativas, o nível de LI não é tão bom porque o tempo que se estuda inglês na faculdade é insuficiente para a formação de

um professor que venha dominar satisfatoriamente a língua. Alguns dos alunos que se julgaram muito bom e excelente justificaram que já falavam inglês antes de entrar na faculdade e outros, disseram que também reservam um tempo em casa para se dedicar aos estudos.

[29] [Nível regular de LI] Porque infelizmente, o tempo destinado ao estudo da língua inglesa dentro do curso não é suficiente para nossa formação. (Ana, 2017, QSA)

[30] [Nível muito bom de LI] Primeiramente, antes de me ingressar no curso de Letras, fiz cursinho por volta de 6 anos no FISK, então tenho um maior domínio. (Letícia R., 2017, QSA)

[31] [Nível muito bom de LI] Eu tenho muita dedicação à língua inglesa e estudo muito em casa o que aprendo na faculdade. (Cida, 2017, QSA)

O relato da acadêmica Cida nos mostra o quanto é importante a dedicação aos estudos em períodos extras, para a consolidação dos conhecimentos construídos na universidade, possibilitando até a melhoria do desenvolvimento de habilidades referente a LE. Essa acadêmica é privilegiada por pertencer ao grupo de acadêmicos que não tem obrigações trabalhistas e, felizmente, usa o seu tempo disponível para se dedicar a sua formação. É certo que não podemos isentar de quem trabalha a responsabilidade de dedicação aos estudos, pois depende do esforço de cada um. Contudo, sabemos que as dificuldades de dedicação aumentam para esse público.

Vejamos o que aponta uma das acadêmicas entrevistadas, quando ela diz que a missão do curso de dupla licenciatura não deveria ser ensinar os conteúdos que serão ensinados no ensino fundamental e médio, ou seja, o domínio dos idiomas em questão, mas sim trabalhar conteúdos que capacitem o futuro docente ensinar os conteúdos da educação básica.

[32] Duda: [...] tem a questão que alguns falam de que é pouco tempo para ensinar as duas línguas, mas o certo é que nós deveríamos já vir para o curso sabendo, aí os professores facilitam ensinando o que tínhamos que ter aprendido, e aqui o foco não era esse, não é? O foco aqui no curso não era ensinar o conteúdo que vamos ensinar, mas a forma de como nós podemos ser professores. O foco aqui era ensinar como eu vou ser, como eu vou ensinar a gramática ali na sala de aula, por exemplo, é formar realmente professores e não ensinar o conteúdo que deveria ter ensinado no ensino médio. (Duda, 2017, ESE)

A partir dessa fala, podemos ver também que muitas vezes o curso se ocupa em preencher lacunas que vão se arrastando desde a educação básica. Assim,

durante as disciplinas de conteúdo linguístico, as quais serviriam para aprofundar em outras instâncias do próprio conteúdo das ementas e também na questão pedagógica, há que se gastar tempo para trabalhar conteúdos básicos que já deveriam vir consolidados.

Se fôssemos nos basear em alunos ideais, realmente seria muito interessante os cursos de Letras se ocuparem apenas da formação profissional do professor de língua, entretanto, a realidade apresenta outro cenário, pois a demanda de alunos reais que chegam a graduação sem o domínio pleno da LI e/ou LP é considerável.

Quando tratamos da LI, a maioria dos acadêmicos chegam ao curso de Letras sem o domínio do idioma, sendo comum e necessário que os professores universitários ensinem os conteúdos que já deveriam ter sido consolidados na educação básica durante o período da licenciatura, uma vez que o curso habilitará este aluno a ser professor de tal língua. Conforme dados da pesquisa apresentados anteriormente, 15% dos participantes se identificam com a LI e 28% com a LI e LP simultaneamente. É fato que esses alunos ingressaram no curso dominando ou não a LI, e por se identificarem, pode-se dizer que eles têm a pretensão de atuar na área como docente. Assim, podemos ver que caso houvesse uma habilitação única em LI ou tivesse opção de escolha durante o curso, teríamos acadêmicos interessados ao ingresso nesse tipo de habilitação.

Percebemos durante a análise das respostas dos alunos nos questionários que, a possibilidade de aprender a LI foi uma das vantagens da dupla licenciatura destacadas por alguns dos participantes.

[33] A vantagem é claro, a abertura em dobro do mercado de trabalho, da ampliação do conhecimento teórico e prático. Outra vantagem é aprender uma língua universal "Inglês", ter facilidade ao acessar a *internet* que tem muito dessa língua, além de ampliar a capacidade de escrita e leitura. (Cora, 2017, QSA)

[34] Maior capacitação, oportunidade de aprender outro idioma gratuitamente. Melhoria da capacidade mental, maior aprendizado, mais chances no mercado de trabalho. (Letras#R, 2017, QSA)

Diante de tais apontamentos, é possível verificar que alguns acadêmicos chegam ao curso de Letras acreditando que terão a oportunidade de aprender o idioma e não temos o direito de excluí-lo do processo, uma vez que não temos uma prova de habilidade específica de LI para o ingresso no curso de Letras e alguns

querem sim se tornar professores de LI. Não há como negar que maioria dos acadêmicos estudaram a LI como disciplina na escola por um período de quatro a sete anos, entre o 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, uma vez que a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir do 6º ano está prevista na LDB (1996), e a maior parte das escolas adota a LI. Mesmo com um período extenso de estudo da LI na educação básica, infelizmente há lacunas no processo ensino/aprendizagem e os alunos chegam à universidade sem domínio dessa LE. Essa realidade traz um enorme déficit na formação dos professores de LI, pois o pouco tempo da graduação que deveria ser utilizado para o aprimoramento técnico, pedagógico e formação profissional, precisa ser substituído para ensinar o idioma aos futuros professores. Como aborda alguns dos participantes:

[35] Tenho dificuldade na língua inglesa, pois não vim com uma base boa para a universidade. [...] A maior desvantagem é a dificuldade da língua inglesa no curso, pois a grande maioria dos alunos não tem uma base boa para assim compreender e sair com uma base melhor para futuros professores de língua inglesa. (Sue, 2017, QSA)

[36] Vou sair da universidade preparada apenas para ser professora de língua portuguesa. Para ser professora de inglês, será necessário fazer um cursinho de aperfeiçoamento. (Sofia, 2017, QSA)

Podemos dizer que as dificuldades de domínio na LI não é um cenário exclusivo dos licenciandos da UEG, pois verificamos que Almeida Filho (2009, p. 77) também discute essa problemática em suas pesquisas e afirma que “o professor se formou numa licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades linguística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceriam ninguém”.

Essa consequência negativa da dupla licenciatura é ressaltada pelos licenciandos da UEG como a principal desvantagem de um curso de Letras de dupla habilitação, pois eles afirmam que o tempo é insuficiente para estudar as duas línguas de tal forma que se sintam seguros para atuar satisfatoriamente nas duas áreas. Isso pode ser constatado em algumas respostas dos questionários:

[37] Não permite o aprofundamento dos conhecimentos nas duas habilidades oferecidas, portanto, ficam lacunas enormes dentro do curso oferecido. (Galega do Pai, 2017, QSA)

[38] Mesmo o curso sendo de quatro anos, não sinto segurança em atuar nas duas áreas. Acho que ainda faltou conteúdo e suporte para exercermos a função de professores. (Kely, 2017, QSA)

Diante dos dados encontrados na pesquisa, podemos reconhecer que as maiores dificuldades linguísticas estão relacionadas à LI. Entretanto, também podemos ver resultados positivos na formação do professor para o ensino desse idioma. Durante a realização da entrevista, uma acadêmica afirma que o curso lhe ofereceu subsídios que a fizeram sentir segura para atuar nas duas áreas, e podemos ver também que há certa afinidade com a LI que a fez se dedicar um pouco mais para o aprendizado do idioma e de suas práticas pedagógicas.

[39] Pesquisadora: Qual avaliação você faz de si em relação ao domínio da língua portuguesa, em relação ao que você aprendeu no curso?

Cris: Bom, eu avalio como bom. Me ajudou muito, esclareceu muitas dúvidas e levo uma boa bagagem para o campo profissional.

Pesquisadora: E em relação a língua inglesa?

Cris: Língua inglesa, excelente, sou apaixonada. Aprendi tanto que eu quero ser professora de língua inglesa. No curso, o que mais me chamou a atenção, o que foi o ponto principal para mim, foi o inglês.

Pesquisadora: Questão de domínio, você conseguiu assimilar a língua inglesa durante o curso? Em relação ao domínio linguístico, às práticas pedagógicas...

Cris: Sim, consegui sim, foram muito boas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante os quatro anos do curso. Então ajudou muito a gente no desempenho da língua inglesa. (Cris, 2017, ESE)

Ainda em relação aos resultados apresentados no Gráfico 9, no que concerne à LP, a maioria relata que, pelo fato de ser a língua materna, o processo de aperfeiçoamento da língua durante a licenciatura se torna mais fácil. Podemos elucidar que um dos fatores que contribuem para o melhor desempenho da aprendizagem da LP se dá pela questão cultural e de identificação com a língua materna. O indivíduo já é falante dessa língua e, assim, no ambiente escolar e universitário ele irá apenas aperfeiçoá-la de acordo com a norma padrão culta e estudar sobre as demais variedades linguísticas que são típicas da língua. Conforme é ressaltado por alguns acadêmicos:

[40] [Nível bom de LP] A língua portuguesa tem sim suas dificuldades, mas penso que, por ser minha língua materna, fica mais fácil de compreender os conteúdos. (Negra, 2017, QSA)

[41] [Nível bom de LP] Sinto-me mais confortável em trabalhar com a minha língua materna. (Yasmim, 2017, QSA)

Fazendo uma comparação entre as duas línguas, podemos afirmar que enquanto na LI é preciso aprender o idioma, na LP o acadêmico irá apenas aperfeiçoá-lo. Diante dessa realidade, é visível como o curso de dupla habilitação conta com um desafio enorme para atender aos objetivos propostos pelas DCNL (2001) para a formação de professores de língua. Devido à assimilação da LP acontecer de forma mais significativa durante o curso, o licenciando acaba se sentindo mais seguro em assumir a docência da LP, como podemos ver neste trecho da entrevista.

[42] Pesquisadora: Caso você assuma a docência ao se graduar, baseado na sua formação acadêmica, como você se definiria como um professor de português?

Beatriz: Como professor de português eu conseguiria sim ter mais domínio do conteúdo, apesar de ser bem extenso, mas eu conseguiria me adaptar melhor e ser um bom profissional dentro da sala de aula, sendo um professor de língua portuguesa.

Pesquisadora: E de língua inglesa?

Beatriz: De língua inglesa, é igual eu falei anteriormente, eu acho que eu teria que doar mais de mim e procurar um conhecimento fora. Assim, apesar da faculdade nos dar esse pontapé inicial dentro desses quatro anos que a gente tem a língua inglesa no curso, eu acho que eu teria que me doar mais e buscar mais. (Beatriz, 2017, ESE)

O nível de domínio do idioma que o acadêmico se encontra traz interferência direta na realização dos estágios docentes e influencia no modo em que ele ministrará os conteúdos em sala de aula, sendo que as experiências vividas nesse momento influenciarão na escolha da área de atuação dos futuros docentes.

3.4.2 Relação teoria/prática durante os estágios supervisionados

Durante a realização da pesquisa em campo, os acadêmicos foram interrogados sobre a suas experiências de estágio nas áreas de LP e LI. A partir da segunda metade do curso, passa a ser obrigatória a realização do estágio supervisionado, o qual é essencial para a formação e qualificação docente do licenciando, visto que o mercado profissional exige profissionais com habilidades e bem preparados.

Um dos objetivos do estágio é promover a aproximação da realidade escolar, de forma que o futuro docente possa perceber os desafios que lhe esperam no exercício da profissão e ele possa refletir e avaliar no que ele precisa melhorar, obtendo informações e trocando experiências.

No questionário foi perguntado aos participantes como foram as experiências de estágio tanto na LP quanto na LI, e logo abaixo estão algumas das respostas:

[43] Foi ótima, compreendi mais sobre a forma de trabalhar com a língua portuguesa e consegui de ter a certeza de que quero dar aula nessa área. (Monique, 2017, QSA)

[44] Foi muito positivo pude aplicar os conceitos aprendidos e ter uma avaliação de como estou em relação a língua inglesa. (Jazz, 2017, QSA)

[45] Ótima, pois tive uma boa experiência ao lidar com essa língua [inglesa] tanto na prática quanto na teoria. (Valéria G., 2017, QSA)

Como podemos ver através dos fragmentos acima, o estágio se torna um momento muito importante na formação acadêmica, pois o aluno tem a oportunidade de relacionar a teoria e a prática dentro do ambiente educacional. Como vemos em Pimenta e Lima (2012, p. 43), o estágio durante a graduação “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Apesar de existir na matriz curricular uma carga horária destinada à PCC, dentro das disciplinas, desde o início do curso, a experiência do estágio se torna mais concreta para a relação teoria/prática, sendo também uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, onde ele pode perceber se a sua escolha profissional corresponde com suas aptidões.

No período do estágio, o acadêmico tem a oportunidade de ensinar a língua, seja ela portuguesa ou inglesa, avaliando como estão as suas competências e habilidades em relação ao domínio de conteúdo e das práticas pedagógicas para o ensino, assim como Jazz e Monique abordaram em suas experiências de estágio. Espera-se que o licenciando tenha a oportunidade de integrando atividades práticas em seu processo de formação e possa adquirir uma visão crítica de sua área de sua futura atuação profissional.

[46] A teoria que aprendi na faculdade foi relevante para colocar em prática nos estágios porque senão eu não chegaria lá e estaria perdida dentro da sala de aula. Então com as teorias que eu aprendi aqui eu soube lidar com os meninos lá na sala de aula, na escola. (Ana, 2017, ESE)

Diante dessa fala considerada na entrevista, podemos observar que durante o estágio, o acadêmico precisa estar subsidiado de teorias para que ele possa desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Entretanto, é muito importante que, o estágio não seja visto apenas com a prática da teoria, mas que seja teoria e prática assim como nos mostra Pimenta e Lima (2012).

A articulação entre teoria e prática é essencial, sendo de suma importância que ela não apenas estabeleça técnicas de ensino, mas que promova reflexividade na formação acadêmica, assim como defende Giroux (1997) e Oliveira (2014). Os autores destacam a importância de ir além das ideologias instrumentais de ensino e do ensino restrito do idioma, mas promover um ensino com o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos em suas práticas docentes. É interessante analisar o que aborda outra acadêmica acerca da questão teoria e prática:

[47] Eu sempre pensei assim, que o curso de Letras era só a questão muito, muito teórica e depois, eu fui ver na questão da prática dos estágios, que ele foi me abrindo os olhos para um novo horizonte. Eu passei a gostar do curso, e com isso, ele foi suprimindo as minhas expectativas dentro da teoria e dentro da prática. [...] O estudo teórico foi fundamental para a prática no estágio, porque eu não tinha noção nenhuma de como seria. Então a faculdade foi o pilar mesmo para chegar lá e conseguir ter êxito tanto no estágio de língua portuguesa quanto no de língua inglesa. A língua portuguesa com um pouco mais de facilidade, tendo apenas que relembrar, e a língua inglesa, tendo que focar mais mesmo. (Beatriz, 2017, ESE)

Não são raras as vezes que ouvimos falar que o importante é o conhecimento prático e que a teoria é apenas teoria e não serve para ser aplicada na realidade escolar. Entretanto, podemos ver diante de alguns dos participantes da pesquisa, que há sim certa relação com os dois tipos de conhecimento e que um é essencial ao outro.

Ao se tratar de um currículo de dupla licenciatura, os desafios para articulação entre teoria e prática aumentam, principalmente quando se trata das disciplinas pedagógicas específicas de LE e também para a aprendizagem do idioma em questão, conforme apresenta Oliveira (2016), através de uma pesquisa realizada com professores formadores de professores de línguas.

Em meio aos dados coletados durante a pesquisa⁹, foi retratado por alguns

⁹ Artigo elaborado através de uma pesquisa com reconhecidos pesquisadores formadores de professores de línguas colhidas por intermédio de um questionário com perguntas em formato aberto; e resultados de algumas pesquisas de formação docente na área de Linguística Aplicada que, de certa forma, dialogam com as questões curriculares, independentemente de seu foco de investigação.

participantes que essa dificuldade se dá devido a muitos estudantes chegarem ao curso de Letras sem o domínio da LE e precisarem aprender a língua que irão ensinar durante a graduação.

O contato direto do acadêmico com o futuro campo de trabalho proporcionado pelo estágio supervisionado. Durante a realização dos estágios, é possível que o aluno tenha momentos reflexivos que o levem a escolher sua futura área de atuação, como podemos ver no excerto abaixo:

[48] Gostei muito [do estágio], pude adquirir experiência e tirar dúvidas, pois na teoria é uma coisa e a prática lhe mostra se é o que você quer. E não tenho dúvidas, língua portuguesa é a minha escolha. (Hermione, 2017, QSA)

[49] Foi muito boa, me identifiquei bastante com a língua inglesa e quero dar aulas de língua inglesa. (Cris, 2017, QSA)

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 20), “o estágio [...] pode se construir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. Assim, os estágios podem se tornar ricos momentos de reflexão tanto do aluno, quanto de seu professor orientador que, após os períodos estagiados, pode promover discussões a respeito das experiências vivenciadas nas escolas-campo.

Foram várias as experiências compartilhadas pelos participantes das entrevistas. Contudo vamos nos ater a uma que se refere não ao domínio de conteúdo, mas à questão da prática pedagógica, a qual também é essencial para o rendimento do processo ensino/aprendizagem de língua.

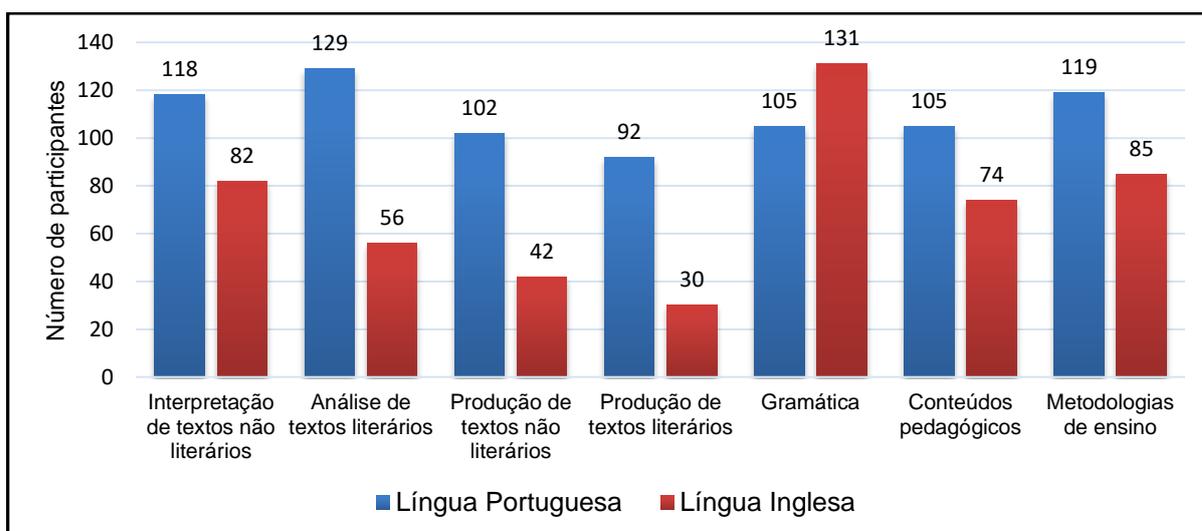
[50] Pesquisadora: Como foi o desenvolvimento do seu estágio na língua portuguesa? Tem alguma experiência que você queira destacar?

Duda: Me surpreendeu, porque eu fiquei com medo, mas quando cheguei à sala e correu tudo tão bem, parece que foi tudo tão contadinho os minutos durante a primeira aula que eu fiquei até boba. Ah, e o que eu aprendi, foi a questão de que você deve estudar a sala que você vai dar aula, porque você planeja uma coisa para uma aula numa sala e planeja para outra. Então, a primeira sala que eu dei aula correu tudo muito bem, foi super tranquilo. Os meninos participaram de boa com as brincadeiras e as dinâmicas, mas a segunda, já virou baderna. A sala já era mais agitada, mais difícil de controlar, e essa sala, a segunda, me desanimou um pouquinho. Foi aí que eu aprendi a questão de analisar os alunos, analisar a sala e ver qual o melhor método de trabalhar em cada sala.

Ao observarmos tal fragmento da entrevista, percebemos que não basta o acadêmico professor ter apenas o domínio dos conteúdos no que se refere ao aspecto linguístico, é importante que o planejamento seja adequado ao contexto da sala de aula que tal conteúdo será aplicado. Por isso a importância de se trabalhar conteúdos pedagógico quando se trata de cursos de licenciatura, como exige as DCNL (2001), para que, assim, os futuros docentes, ao realizarem momentos de observação e semirregências, possam ser capazes de elaborar um planejamento adequado para os momentos de regência e, também, quando se tornarem professores em serviço, possam ser capazes de escolherem métodos que sejam adequados com a realidade de cada sala de aula, e assim, atingir os objetivos almejados durante o processo ensino/aprendizagem.

3.4.3 Potencial acadêmico em modalidades de conteúdos

No decorrer do questionário, com intenção de conhecer para quais modalidades de conteúdos a formação dos graduandos teria maior potencial, e conseqüentemente, lhes ofereceriam maior facilidade em ensinar cada uma das línguas, foram elencados alguns conteúdos básicos do curso, dando-lhes a oportunidade de escolher quantos fossem necessários. As modalidades de conteúdos estavam direcionadas à interpretação, análise e produção de textos, estrutura da língua, conteúdos pedagógicos e metodológicos, os quais foram repetidos para LI e LP, a fim de posteriormente realizar uma comparação entre as habilitações. Assim, a partir das opções escolhidas, podemos reconhecer as áreas de maior potencial do curso e as que possuem algum déficit durante o processo de formação destes futuros professores (vide Gráfico 11).

GRÁFICO 11 – Modalidades de conteúdos que a formação docente teve maior potencial

Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

Assim como os licenciandos demonstraram que o nível de domínio da LP é superior ao da LI, podemos observar que quando se trata dos conteúdos, a LP também apresenta mais êxito em seus resultados. A única modalidade da LI, que os graduandos apresentam maior potencial que a LP em sua formação docente, está direcionada aos conteúdos gramaticais, o que não deve ser considerado como um resultado positivo.

Nesse contexto, uma reflexão a ser levantada está pautada na realidade de que, até os dias de hoje, o método gramática-tradução parece ter mais presença nos cursos de Letras que o método comunicativo. Os alunos conseguem apresentar um domínio satisfatório no entendimento das regras gramaticais e estruturação da língua e leitura de textos, mas quando se trata de usar da oralidade para comunicar, há muitas dificuldades.

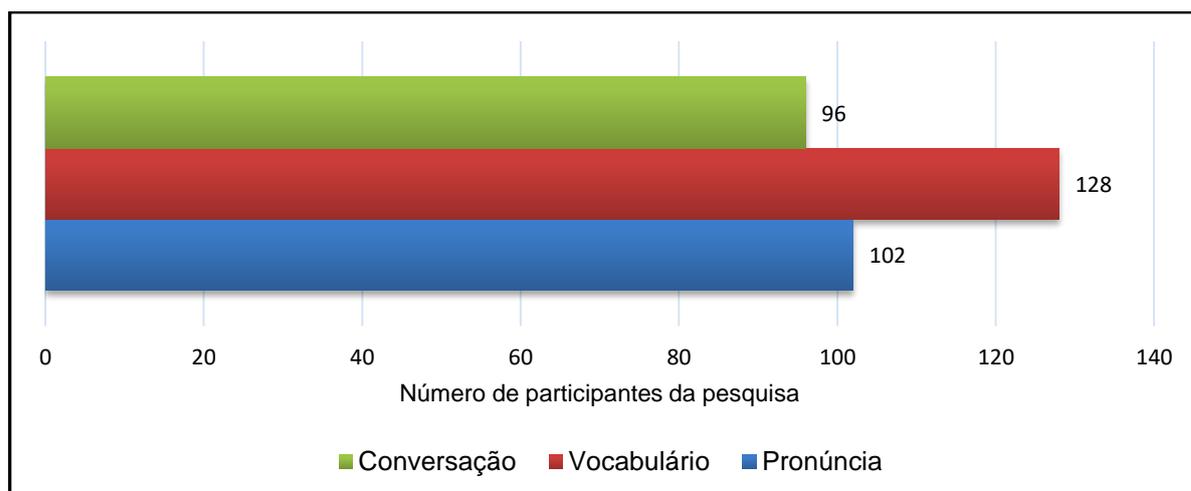
[51] [Após entrar no curso de Letras] Eu consigo entender mais a língua universal que está presente em quase tudo na vida, no entanto, eu consigo traduzir e interpretar melhor essa língua. Infelizmente na parte oral não tenho facilidade em me comunicar. (Monique, 2017, QSA)

Podemos ver a partir do excerto, o qual representa outros argumentos que também foram obtidos através dessa pesquisa, que a parte da oralidade é algo que merece atenção durante o processo de formação do professor da LI. Na parte de tradução e interpretação de textos, pelo fato de, em sua grande maioria, ser realizada de forma escrita e utilizar do método tradicional, os acadêmicos se sentem mais

confortáveis com esse tipo de habilidade. Como já abordamos anteriormente, muitos acadêmicos entram no curso sem a aprendizagem plena da língua e, assim, devido à carga horária destinada a esta língua ser reduzida, a habilidade oral acaba sendo a mais prejudicada. Entretanto, as dificuldades na comunicação não se restringem à oralidade, mas se estende às produções de textos escritas, como também está apresentado no Gráfico 11.

Vemos no Gráfico 12 que, ao se fazer referência ao vocabulário, 65% dos acadêmicos afirmam que a sua formação docente colaborou para que tivessem facilidade para ensinar esse conteúdo, no entanto, quando se refere à pronúncia e conversação, os números se reduzem e quase se igualam. Sobre a pronúncia, 52% dos licenciandos afirmam que tiveram uma formação eficiente, e na área da conversação, temos somente 49%.

GRÁFICO 12 – Conteúdos de língua inglesa



Fonte: Questionário Socioeconômico/Acadêmico (2017).

O fato de os alunos não possuírem um domínio pleno da LI provoca uma certa timidez no momento que eles estão à frente como professor. É o caso das acadêmicas abaixo, que trouxeram as seguintes afirmações sobre suas experiências no estágio de LI:

[52] [Ao realizar o estágio] Fiquei um pouco constrangida ao aplicar as regências de língua inglesa, principalmente com a pronúncia. (Flor, 2017, QSA)

[53] Muita dificuldade em pronúncia e ler os conteúdos. Foi regular [a experiência de estágio?]. (Isabel, 2017, QSA)

Podemos dizer que a falta de segurança em determinadas habilidades, acabam por fazer com que o acadêmico se reprima em ensinar determinado conteúdo, sendo mais confortável trabalhar com conteúdos de seu domínio. Essa falta de domínio nas habilidades orais, tanto pode fazer o futuro docente não querer assumir aulas de LI, quanto também, caso assuma, possa se esquivar de trabalhar a oralidade e focar mais no que diz respeito a textos escritos e conteúdos gramaticais.

Como visualizamos no Gráfico 11, o conhecimento do léxico da LI é superior aos de pronúncia e conversação, sendo então mais propício, utilizá-lo com mais frequência pelos licenciandos para atividades de tradução e de gramática, sendo para aquelas que eles julgam ter mais potencial. Assim, uma formação docente que se baseia em um ensino gramatical e de tradução de textos, levará ao ensino básico futuros professores de LI que ministrarão aulas com foco gramatical, continuando o círculo vicioso que se arrasta ao longo dos anos, devolvendo às universidades e a sociedade indivíduos que não tiveram um ensino eficaz de LE na educação básica. Celani (2010) apresenta uma crítica severa quando trata da formação de professores de LE nas duplas licenciaturas, e conseqüentemente, os quais certamente irão atuar na educação básica.

[...] os cursos de dupla licenciatura em língua estrangeira continuam a proliferar no país, contribuindo para a manutenção do *status quo*: o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não tem nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso – o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados. (CELANI, 2010, p. 61)

Quando diz respeito a formação do professor de LI na modalidade de dupla licenciatura, é desanimador quando vimos tal afirmação, mas infelizmente essa é uma realidade que está presente na atualidade: um professor com uma formação inadequada no que diz respeito à proficiência da língua e em questões pedagógicas, o qual vai atuar na educação básica e pode provocar inúmeras conseqüências negativas no processo ensino/aprendizagem de LI dos alunos do ensino fundamental e médio. Esses dois itens são de grande relevância para a formação do professor de LI, uma vez que não basta ele saber a língua e não saber ensiná-la, da mesma forma

que também não basta ter o domínio de métodos pedagógicos, se não tem o domínio da língua que é objeto de ensino.

Como podemos ver durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a formação do professor de LI é a que apresenta maiores dificuldades nesse contexto duplo de formação, sendo observada essa realidade tanto nas falas dos graduandos em Letras, quanto nos estudos de diversos autores da Linguística Aplicada. Não é comum vermos estudiosos da área de LP questionar a formação do professor de LP em cursos de dupla licenciatura e até mesmo os acadêmicos, no caso dessa pesquisa, não levantaram a problemática nessa área linguística. Não devemos generalizar, mas o fato do aluno, desde as primeiras séries do ensino fundamental, chegar à sala de aula com o conhecimento da LP é algo que favorece o melhor desempenho na formação desse professor, uma vez que, quando o aluno estiver no ensino superior, ele não precisa aprendê-la, mas aperfeiçoá-la e compreender as variedades linguísticas que essa língua contempla entre a sociedade atual. Como afirma alguns dos participantes:

[54] Português é nossa língua materna, quando chegamos à faculdade, basicamente só aprofundamos o que já sabemos. (Lia M., 2017, QSA)

[55] Por ser a língua materna, já facilita bastante, mas graças ao curso, consigo compreendê-la mais, interpretar e até mesmo falar melhor. (Monique, 2017, QSA)

Essa realidade nos remete a pensar sobre essa formação dupla, pois não se torna viável que lacunas como essas sejam tratadas com normalidade e aceitas com a justificativa do senso comum que a aprendizagem da LI é sempre problemática e se conformando porque há um desenvolvimento satisfatório na formação do professor de LP.

Contudo, é interessante enfatizar que, quando diz respeito à área de produção de textos sejam literários ou não, em ambas as línguas, são apresentados rendimentos inferiores em relação às potencialidades dos demais conteúdos apresentados no Gráfico 11. Os acadêmicos têm mais facilidade em interpretar textos não literários e fazer análises de textos literários, do que produzir novos textos sejam literários ou não. Essa área de produção textual também requer uma atenção especial durante o curso. A produção escrita na formação inicial ainda tem suas limitações e podemos dizer que, não apenas nos cursos de habilitação dupla, mas também os

cursos de Letras de habilitação única sofrem com esse problema. Menegassi (2012) realizou uma de suas pesquisas¹⁰ em curso de Letras de habilitação única e chegou à seguinte conclusão:

[...] são necessárias mudanças no curso de Letras quanto ao ensino da escrita, especificamente na habilitação única, Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes, a fim de que se formem e desenvolvam professores competentes na escrita, para, então, poder ensiná-la. Acredita-se que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos professores de Prática de Ensino, que não são capazes de dirimir todos os problemas da formação no último ano da graduação. Logo, é necessário um embasamento teórico consolidado, a partir das fontes teóricas, dos representantes da perspectiva interacionista da escrita, inseridas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso. Também são necessárias, em todo o curso, práticas de escrita e reescrita num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que o professor e texto são mediadores desse processo, com o intuito de que os graduandos se desenvolvam e sistematizem o trabalho com a escrita. (MENEGASSI, 2012, p. 402)

Outra área também que merece atenção está relacionada aos conteúdos pedagógicos e de metodologias de ensino que também tem maior desenvolvimento na área de LP. Podemos ver que a LI em vários momentos se vê prejudicada, pois infelizmente mesmo com um espaço reduzido carga horária destinada, o espaço que poderia ser usado para trabalhar o como ensiná-la, ainda precisa ser destinada ao ensino da língua como já foi abordado anteriormente. A situação da formação pedagógica do professor de LI se complica quando há ausência desse conhecimento linguístico, uma vez que é difícil para o professor ensinar ao licenciando como ensinar um idioma, se ele não o conhece profundamente.

O processo de formação de professores de língua necessita de reflexões críticas e ser problematizado entre os educadores que possuem ligação direta com este campo de formação, a fim de propor encaminhamentos pedagógicos às instâncias responsáveis pelas políticas públicas que amparam o curso de Letras. Não se trata de enaltecer uma língua ou outra, mas de (re)pensar esse processo pedagógico que está em funcionamento há tantos anos e que ainda apresentam algumas lacunas para uma formação significativa do professor de língua.

¹⁰ Artigo elaborado a partir de uma pesquisa no curso de Letras habilitação única (Português e Literaturas Correspondentes) da Universidade Estadual de Maringá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, através de um estudo de caso nos cursos de Letras da UEG, foi realizada tendo como objetivo problematizar alguns dos aspectos que são inerentes à dupla habilitação obrigatória no curso de Letras, discutindo quais são suas implicações para a formação dos professores de língua, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa. O estudo teve como base as políticas públicas de formação de professores de língua e, também, teorias eram relacionadas à formação desses docentes. Para o atendimento de tal objetivo, foi necessário a identificação das (in)viabilidades dessa modalidade de habilitação dupla existente no curso de Letras, sob as dimensões de ensino e de aprendizagem das línguas em questão, e também, discutimos as políticas de formação de professores estabelecidas por documentos legais, considerando as questões curriculares inerentes à cultura de formação docente em cursos de Letras com dupla habilitação.

Podemos dizer que o modelo de dupla licenciatura no curso de Letras é histórico, pois desde a sua constituição aqui no Brasil habilitava-se o docente para ministrar mais de uma língua e esse modelo tem sido alvo de questionamentos de vários autores como Paiva (2003, 2004, 2005), Oliveira (2013, 2014, 2016), Celani (2010), Almeida Filho (2004, 2009, 2010), Quadros-Zamboni (2015), dentre outros. Os autores anteriormente citados têm um posicionamento comum, no que diz respeito à necessidade de reformulações nesse processo formativo, uma vez que o mesmo apresenta lacunas que prejudicam a formação pedagógica do professor de língua. Sabemos que o fato de termos uma licenciatura dupla proporciona uma maior abrangência em termos de alcançar dois públicos – os que querem atuar na área de LP e os que preferem a de LI – ou até mesmo três, pois também temos aqueles que têm aptidão para atuar com português e inglês, entretanto, percebemos lacunas formativas nesse processo. São grandes os desafios que os cursos de Letras têm para qualificar satisfatoriamente o docente em duas línguas, diante da complexidade do processo e da perspectiva das DCNL (2001) e demais políticas públicas relacionadas à formação de professores dessa área. Talvez, se tivéssemos mais opções de cursos de Letras de habilitação única ou se oferecesse a opção de escolha, durante a graduação, para qual área linguística o acadêmico quisesse se habilitar, parte dessas lacunas poderiam ser preenchidas, pois seria possível aprofundar em apenas uma área específica.

Durante a análise das DCNL (2001), a qual traz recomendações mais específicas para a construção dos PPC de Letras, é possível ver a presença de uma intertextualidade com outras políticas nacionais docentes e que passam a influenciar na constituição da política de formação de docente de línguas nesse curso. Essas diretrizes, por ser um documento de âmbito nacional, instituem algumas competências e habilidades para o egresso desse curso de formação inicial, trazendo assim grandes responsabilidades aos professores formadores e às instituições de graduação desses profissionais. As expectativas das diretrizes para o egresso de Letras, se resumem nos domínios das línguas de habilitação e suas variedades linguísticas e, também, dos métodos e técnicas pedagógicas para transposição do ensino dos conteúdos.

Ao analisar a matriz curricular do curso, foi possível perceber que os conteúdos de LP realmente se sobrepõem aos de LI, não tanto em quantidade de carga horária, quando restringimos a verificar apenas os nomes das disciplinas, mas em termos de conteúdo aplicados em sala de aula, quando fazemos uma análise mais aprofundada. Seria interessante se estivéssemos diante de uma realidade em que o curso de Letras não precisasse ensinar até mesmo os conteúdos básicos de LI, uma vez que os alunos já deveriam ter o domínio de tal língua ao entrar no curso, mas infelizmente, o contexto atual não permite essa isenção da universidade. Devido ao curso habilitar também os licenciandos para serem professor de LI, esse contexto de formação necessita ser revisto e analisado com urgência, pois estamos entregando à educação básica alguns professores que são habilitados legalmente, mas que tem sérias dificuldades para o exercício da docência. É claro que o caso mais crítico está na LI, entretanto, pois como foi abordado durante a pesquisa, apesar dos níveis de domínio da LI normalmente serem inferiores aos de LP, entretanto, nos termos de produção textual escrita, as duas línguas apresentam deficit e merecem atenção para uma melhor formação desses docentes de língua.

Assim, de acordo com os resultados obtidos durante essa pesquisa analisando tanto os autores e documentos legais, quanto o posicionamento dos acadêmicos durante a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, foi possível responder à pergunta que norteou a investigação. Pudemos ver que a dupla habilitação na UEG ao mesmo tempo que possui suas vantagens, também conta com algumas desvantagens, provocando algumas (in)viabilidades na formação dos professores de língua, no que no que se refere ao currículo, políticas de formação de professores estabelecidas pelos documentos legais e ao ensino/aprendizagem das

línguas em questão.

A partir dos resultados encontrados na pesquisa, encontramos como principais vantagens: dupla atuação no mercado de trabalho, possibilidade de escolher qual língua quer atuar a docência, possibilidade de aprender uma nova língua sem aumentar o tempo de estudo da graduação, conhecimento de novas culturas, facilidade para intercâmbios e viagens, além de outras oportunidades de trabalho que vão além da docência. Em relação às principais desvantagens, temos: tempo insuficiente para estudar com qualidade as duas línguas, obrigatoriedade de estudar uma língua que não é do interesse de atuação profissional, desgaste emocional por não se identificar com as duas línguas, indecisão sobre qual área seguir, maior carga horária em LP nas matrizes curriculares, enquanto as maiores dificuldades são na LI, e também, a cobrança da sociedade em dominar os dois idiomas, uma vez que é habilitado para ambos.

Diante de tais posicionamentos sobre as consequências dessa modalidade dupla de habilitação, pode-se dizer que, para alguns dos licenciandos, apesar do curso lhe possibilitar maiores oportunidades no mercado de trabalho, o domínio de conteúdo de ambas as línguas deixa um pouco a desejar diante do prazo do curso, pois o licenciando julga o tempo insuficiente para o ensino adequado das línguas portuguesa e inglesa. Entretanto, é importante lembrar que, a função do curso de licenciatura deveria estar mais direcionada ao aperfeiçoamento das competências linguísticas do que ao ensino de conteúdos básicos da língua, mas infelizmente, muitos não vêm do ensino médio, com o domínio pleno das línguas em questão, principalmente no que diz respeito à LI. Assim, diante desse contexto, se torna necessário que o curso dedique mais tempo ao processo ensino/aprendizagem das línguas de habilitação, do que à preparação pedagógica desses futuros docentes para o momento que ele estará à frente de uma sala de aula ensinando determinados conteúdos da(s) língua(s) de atuação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o atendimento das competências e habilidades mencionadas nas DCNL (2001) se torna um enorme desafio para os cursos de Letras participantes da pesquisa.

Outro ponto importante a ser considerado, está relacionado a dedicação que os *campi* estão tendo em promover um ensino pautado em uma perspectiva reflexiva, procurando atender o que defende Giroux (1997) e Oliveira (2014). Conforme ressaltado pelos acadêmicos, os conteúdos desenvolvidos tentam promover reflexões importantes no processo de formação docente, sendo que eles

podem observar a relação teoria/prática em seus estágios supervisionados. Apesar de ainda, o foco gramatical ser visível nos cursos de licenciatura em alguns momentos, percebemos que estamos tendo avanços no trabalho com o texto, não só como pretexto, mas como objeto de ensino. Contudo, não basta apenas a existência de reflexões sobre a própria prática, cumprir a carga horária de estágio e essas reflexões se encerrarem nesse contexto. É importante que a partir desses momentos reflexivos da relação teoria/prática e dos conteúdos que são ensinados na universidade e aplicados nas aulas da escola-campo, o curso procure tomar algumas providências que possam sanar algumas das dificuldades que os alunos e professores formadores enfrentam durante o estágio em relação ao ensino de LP e/ou LI.

Se o curso for pensado somente no que diz respeito ao aumento das chances de ingresso no mercado de trabalho percebemos que a dupla licenciatura pode ser uma boa alternativa, pois proporciona duas habilitações em apenas uma graduação, ficando a cargo do docente, em exercício, procurar compensar as falhas deixadas no processo de formação na língua que ele decidiu atuar. No entanto, analisando do ponto de vista pedagógico, seria muito mais conveniente e proveitoso haver uma maior dedicação na área específica durante a formação inicial, desenvolvendo atividades direcionadas para a área de atuação futura e que fossem do interesse do acadêmico que optasse pelo curso.

Não há como negar que o exercício dessa profissão está carregado de responsabilidades, para o professor atenda adequadamente à demanda do mundo globalizado em que vivemos. Diante dessa realidade, a formação inicial tem grande importância no processo de construção das competências e habilidades necessárias para o professor contemporâneo de língua, como aponta alguns autores e os documentos legais. Quando falamos sobre a formação desse professor, vemos que os cursos de Letras de dupla habilitação têm sua responsabilidade duplicada nesse processo, pois ele precisa habilitar o acadêmico para ser professor das línguas portuguesa e inglesa, juntamente com suas respectivas literaturas.

O processo de formação de professores de língua necessita de reflexões críticas, e ser problematizado entre os educadores que possuem ligação direta com este campo de formação, a fim de propor encaminhamentos pedagógicos às instancias responsáveis pelas políticas públicas que amparam o curso de Letras. Diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, temos alguns subsídios que podem colaborar durante as reflexões sobre a licenciatura em Letras, principalmente

para os NDE da UEG , pois traz uma realidade atual que abrange uma parcela de cada câmpus universitário e pode direcionar novas políticas para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuarão em LP e/ou LI. Não se trata de enaltecer uma língua ou outra, mas de (re)pensar esse processo pedagógico que está em funcionamento há tantos anos e que ainda apresentam algumas lacunas para uma formação significativa do professor de língua.

No entorno das exigências institucionais e sabendo que as competências e habilidades dos futuros professores de língua são constituídas por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social que este professor em formação está inserido, é importante que haja um movimento de reflexão crítica nesses cursos de licenciatura. Os momentos de reflexão acerca das propostas de formação já instituídas pelas políticas públicas, juntamente com as reais necessidades educacionais que o contexto atual exige desses futuros docentes, são importantes na constituição das políticas de formação internas, visto que elas terão influência direta na formação desses professores dentro dos cursos.

Não queremos afirmar apenas com essa pesquisa que, o correto é excluir a modalidade de habilitação dupla dos cursos de Letras e transformá-lo em cursos de habilitação única, mas ela pretende trazer reflexões sobre a realidade atual, uma vez que observamos que o modelo atual de habilitação está apresentando lacunas na formação dos professores de língua e necessita de mudanças.

Diante das dificuldades que o curso está enfrentando para desenvolver uma competência linguística e pedagógica em duas áreas simultâneas, os estudos merecem ser aprofundados, pois pode ser que como temos quinze cursos de Letras distribuídos na UEG, alguns poderiam se dedicar à habilitação em LP e suas respectivas literaturas e outros a de LI e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, cada câmpus faria uma pesquisa relacionada a qual seria a habilitação que melhor atenderia o seu contexto social, cultural e profissional, e assim, teríamos cursos de Letras que habilitariam professores para as duas línguas de um modo mais aprofundado e com chances de uma formação docente mais consolidada. Teríamos então, opções no Estado para que o ingressante desse tipo de licenciatura, realize o curso da área que realmente deseja atuar.

Outra alternativa também seria o aumento da carga horária do curso, caso seja melhor permanecer com a habilitação dupla, já que as legislações estabelecem o mínimo para a carga horária dos cursos de licenciatura e não o máximo. Poderíamos

também estabelecer uma parte do curso com um núcleo comum para as duas áreas linguísticas e após a conclusão dessa parte, o curso se desmembraria em turmas que seriam direcionadas à habilitação de LP e outras para habilitar o docente a ser professor de LI, oferecendo opção ao aluno para qual área linguística ele queira se aperfeiçoar. Essas são algumas das inúmeras alternativas que podem ser adotadas pela universidade, uma vez que a LDB (1996), as DCNL (2001) e até mesmo a atual política de graduação da UEG oferece autonomia aos cursos de licenciatura para a elaboração de seus PPC e organização da graduação.

Tendo em vista que essa pesquisa é uma interpretação de uma realidade que pode ser considerada provisória, parcial e histórica, entende-se que novos estudos devem ser realizados e aprofundados para melhor compreensão do tema em realidades futuras e preencher as lacunas deixadas nessa dissertação.

Como limitações dessa pesquisa, ressalto o curto tempo para uma análise mais aprofundada de todos os dados da pesquisa e realização de entrevistas em mais *campi* para resultados mais sólidos. Contudo, enfatizamos que a presente pesquisa sobre a formação do docente de língua não se encerra aqui, mas traz direcionamentos para estudos futuros que podem vir a contemplar outros assuntos como: o desenvolvimento da nova matriz curricular, nos cursos de Letras, a qual recentemente entrou em vigor na UEG e ainda está em andamento nas turmas que iniciaram a partir de 2015, a fim de observar se essa nova matriz minimiza os problemas da matriz 2009; as identidades desses docentes em formação, as quais podem estar relacionadas à identidade de ser um professor, pois ele está se profissionalizando para esse fim e também em relação à identidade de língua, sobre qual língua que ele se identifica melhor, porque isso traz consequências para a sua formação; estudos que também tenham como público-alvo os professores formadores; dentre outros que forem da necessidade da instituição e assim, possamos colaborar para o aperfeiçoamento das políticas de formação de professores que dizem respeito à dupla habilitação no curso de Letras.

Ao realizar esse trabalho, foi estimulado ainda mais o desejo de estar sempre envolvida em discussões que abordem a temática aqui apresentada, no intuito de poder colaborar ainda mais para o desenvolvimento de políticas que venham atender ainda mais a formação profissional dos professores de língua, não somente da instituição pesquisada, mas de outras que também trabalham com a modalidade de dupla habilitação linguística para professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 4, julho/dezembro, Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

ALVES, R. et al. Ser ou não ser professor da educação básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciatura. *Área ANPEC: área 13 – Economia do Trabalho*. 2016. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/novosite/br/44-encontro-nacional-de-economia--trabalhos-selecionados>> Acesso em: 29 setembro 2017.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

_____. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, J. A. M. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16371/1/JosileteAMA_TESE.pdf> Acesso em: 05 abril 2017.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 157-177.

BARREIRO, I. M.F.; GEBRAN, R. A.,. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, R. A língua das relações. *Educação*. Ano 20, nº 235, dezembro/2016. Segmento: São Paulo – SP.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920*. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de setembro de 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>> Acesso em: 03 outubro 2017.

_____. *Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de janeiro de 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>> Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 31 agosto 2017.

_____. *Parecer CNE n. 776 de 03 de dezembro de 1997*. Secretaria de Educação Superior. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer_77697.pdf>. Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 20 junho 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 20 junho 2017.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*: documento básico 2000/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/24>> Acesso em: 02 junho 2017.

_____. *Plano Nacional da Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>

Acesso em: 25 fevereiro 2017.

_____. *Parecer CNE/CES n° 492 de 03 de abril de 2001*. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 22 dezembro 2016.

_____. *Resolução CNE/CP, n. 2 de 19 de fevereiro 2002*. Secretaria de Educação Superior. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF,. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF, Resolução CNE/CES n. 18 de 13 de março de 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 25 junho 2016.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 30 maio 2017.

_____. *Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 20 fevereiro 2017.

_____. *Portaria Inep n° 260, de 02 de junho de 2014*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diploma_licenciatura/diretrizes_licenciatura_letras_portugues_ingles.pdf> Acesso em: 12 abril 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 02 janeiro 2017.

_____. *Portaria n° 30 de 26 de janeiro de 2016*. Amplia o Programa Idioma sem Fronteiras. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 2016. Disponível em:

<http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf> Acesso em: 05 setembro 2017.

_____. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 04 outubro 2017.

BRITO, L. C. de. A ideologia da qualificação, trabalho e a ampliação do mercado da educação superior. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 5. *Anais...* Unicamp, 2007 Disponível em <http://www.unicamp.br/cmarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicações/gt5/sessao2/Leonardo%20Brito.pdf> Acesso em: 02 setembro 2017.

BRYMAN, A. *Quantity and quality social research*. New York. Routledge, 1995.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores na América Latina e transformação social*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-67

CHAGAS, V. Currículo mínimo e duração do curso de Letras (Parecer nº 283/62). In: *Documenta* n. 10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962

CONCÁRIO, M. A consciência lingüística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 35-59

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, Priscila P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. *Em aberto*, v. 22, p. 31-45, 2009.

CUNHA, L. A. *Autonomia universitária: teoria e prática*. En publicacion: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Nov, 2006.

FERREIRA, J. R. R. O projeto PIBID da UEG e suas implicações na formação inicial de professores. In: FIGUEIRA-BORGES; G.; SILVA, P. J.; PERES, T. F. C. (Orgs.). *Formação de professores e demandas educacionais: PNE, inclusão, estágio e PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 47-69.

FRANCO, M. M. S. F.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Desempenho*, v. 10, n. 1, junho/2009.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., London, 1985.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais transformadores. In: _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.157-164.

GOIÁS. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras*. Universidade Estadual de Goiás. São Miguel do Araguaia: 2011.

_____. *Censo escolar 2016: perfil e características dos docentes do Estado de Goiás*. Goiânia: Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, 2016. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/down/ceeb2016.pdf>> Acesso em: 04 outubro 2017.

_____. Universidade Estadual de Goiás. Resolução nº 801 de 19 de março de 2014. Cria o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e aprova o seu regulamento. *Conselho Acadêmico da UEG*, 2017. Disponível em: <<http://www.legislacao.ueg.br//referencia/8230>> Acesso em: 08 outubro 2017.

_____. Universidade Estadual de Goiás. Resolução nº 804 de 29 de março de 2017. Estabelece procedimentos para a suspensão da oferta de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação da UEG com base nos conceitos do Enade e CPC, cria Comissão de Avaliação e Reestruturação (CAR) dos Cursos de Graduação e dá outras providências. *Conselho Universitário da UEG*, 2017. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2017> Acesso em: 30 julho 2017.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v.15, n. 45, p. 423-441, 2015.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEGASSI, R. J. O ensino da escrita na formação docente inicial. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 367-404.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 39-65.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 9-28

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Nova York: Cambridge

University Press, 2006.

OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciandos em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S. S.; MIRANDA, S. C. *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: UEG, 2013. p. 117-138.

OLIVEIRA, H. F. de. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras / Hélio Frank de Oliveira*. - 2013. 301 f. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345>> Acesso em: 20 março 2016.

_____. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. *Revista Escrita*, n. 19, p. 31-47, 2014.

_____. Repensando o currículo na formação de professores de línguas para a contemporaneidade. *Revelli*, v. 8, n. 1. p. 123-144, abril/2016.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, julho/dezembro, p. 61-74, 2007.

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

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53-84

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS-ZAMBONI, A. S. *Apendicite formativa nos cursos de Letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SANTOS, C. D. R. *Concepções de professores em formação sobre o ensino de*

gramática em língua inglesa. Piracicaba, SP. 2012. Dissertação de Mestrado Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: < https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_112845_cintiadias.pdf > Acesso em: 28 janeiro 2017.

SILVA, M. *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA, T. Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, G. S.; PEREIRA, C. C.; COSTA, E. A. A formação do professor no curso de Letras: aspectos do objeto de ensino em disciplinas da área de língua portuguesa. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 197-211, janeiro/junho, 2012

SIMÕES, G. M. *O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2000. p. 435-454.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Perfil dos cursos*. Disponível em: <http://www.prg.ueg.br/conteudo/849_perfil_dos_cursos> Acesso em: 10 junho 2017.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____ (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 33-53.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

ZOZZOLI, R. M. D. Z. Professores de língua portuguesa em formação e ação: procurando escapar da transmissão de saberes. In: SILVA, K. A. et. al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 405-427.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado intitulada “A dupla habilitação obrigatória no curso de Letras: implicações na formação do professor de línguas”, fornecendo dados a serem coletados para minha dissertação junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Meu nome é Elisandra Rios da Silva Pamponet, sou a pesquisadora responsável e atuo como docente na área de formação de professores de línguas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar o convite de fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail s_pamponet@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99697-6858. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 99169-2257 e/ou (62) 3328-1439.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A pesquisa tem como título “A dupla habilitação obrigatória no curso de Letras: implicações na formação do professor de línguas” e surgiu devido a inquietação existente durante a experiência como formadora de professores no curso de Letras, onde podemos ver a dicotomia existente entre as duas línguas que precisam ser aperfeiçoadas durante os quatro anos de formação. O objetivo do estudo é problematizar aspectos inerentes à dupla habilitação obrigatória no curso de Letras, discutindo quais são as implicações dessa prática na formação dos professores de línguas, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa.

1.2 A coleta de dados será realizada através de questionários com perguntas abertas e fechadas, no qual o participante não se identificará através de seu nome legal, mas informará apenas um pseudônimo. Durante as entrevistas e narrativas que serão gravadas em áudio, os participantes também serão identificados por pseudônimos a fim de garantir o seu anonimato.

- 1.3 Devido ao teor de algumas das informações prestadas pelos participantes da pesquisa, pode ser que o participante se constranja ao dar alguma informação, com receio de causar-lhe algum malefício em seu tratamento enquanto acadêmico na universidade. No entanto, como forma de minimizar o sofrimento dos possíveis riscos, os participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimo, garantindo o seu anonimato para que o acadêmico fique à vontade em responder aos questionamentos necessários à pesquisa. Em nenhum momento o pseudônimo será vinculado ao nome legal do participante em algum arquivo para sua possível identificação.
- 1.4 Esta pesquisa se faz relevante no sentido de trazer uma reflexão crítica sobre esta questão a fim de (re)pensar este processo de formação docente na dupla habilitação. A partir dos dados obtidos na pesquisa, os Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Letras, assim como cada interessado no processo de formação do professor de línguas, poderão avaliar os resultados obtidos e desenvolver novas propostas curriculares, quanto manter as que são viáveis, de forma que possam melhorar a formação acadêmica deste professor no contexto da dupla licenciatura.
- 1.5 Não haverá divulgação do nome dos participantes, garantindo assim a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.
- 1.6 Ao/À participante será garantido expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 1.7 É garantido ao/à participante expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
- 1.8 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, no entanto, não será informado o nome do/da participante;
- 1.9 Os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado, sendo divulgados na dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias;
- 1.10 O/a participante que aceitar o convite de participar da pesquisa receberá assistência, ressarcimento e indenização caso lhe ocorra algum dano, imediato ou tardio, decorrentes da pesquisa.
- 1.11 Os dados coletados da pesquisa serão guardados em arquivo pessoal durante cinco anos em anonimato, sendo garantido o sigilo das informações.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF, abaixo assinado, aceitei o convite e concordo em participar do estudo intitulado “A dupla habilitação obrigatória no curso de Letras: implicações na formação do professor de línguas”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Elisandra Rios da Silva Pamponet sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

..... de de 2017

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE II**QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO/ACADÊMICO**

Prezado aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de Mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para essa pesquisa.

Pseudônimo: _____

Idade: _____ anos Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () Outro

Profissão: _____

1. Assinale a situação que melhor descreve seu caso:

- () Não trabalho e meus gastos são financiados pelos família
- () Trabalho e recebo ajuda da família
- () Trabalho e me sustento
- () Trabalho e contribuo com o sustento da família
- () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

2. Quantas horas semanais você trabalha?

- () Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- () De 11 a 20 horas semanais
- () De 21 a 30 horas semanais
- () De 31 a 40 horas semanais
- () Mais de 40 horas semanais
- () Não trabalho

3. Em que tipo de escola você estudou anteriormente:

- () Somente escola pública
- () A maior parte do tempo em escola pública
- () Somente particular
- () A maior parte do tempo em escola particular

4. Por qual/quais razão/razões você escolheu o curso de Letras?

5. Com qual língua você se identifica melhor?

() Português () Português/ Inglês () Inglês () Nenhuma delas

6. Na sua cidade, em que situações e lugares é possível utilizar o que você aprendeu na faculdade em relação às línguas inglesa e portuguesa?

Língua Inglesa _____

Língua Portuguesa _____

7. Destaque as vantagens e desvantagens da dupla habilitação no curso de Letras.

Vantagens _____

Desvantagens _____

8. Com base no que você aprendeu durante a sua formação até o presente momento, como você considera o seu nível de:

Língua Inglesa

() Fraco () Regular () Bom () Muito bom () Excelente

Por que? _____

Língua Portuguesa

() Fraco () Regular () Bom () Muito bom () Excelente

Por que? _____

9. Em quais modalidades de conteúdos você acredita que sua formação até o momento teve mais potencial para que você tenha mais facilidade para ensinar enquanto professor de língua portuguesa e/ou inglesa? Marque quantas opções forem necessárias:

Língua Portuguesa		Língua Inglesa	
Interpretação de textos não literários	()	Interpretação de textos não literários	()

Análise de textos literários	()	Análise de textos literários	()
Produção de textos não literários	()	Produção de textos não literários	()
Produção de textos literários	()	Produção de textos literários	()
Gramática	()	Gramática	()
Conteúdos pedagógicos	()	Conteúdos pedagógicos	()
Metodologias de ensino	()	Metodologias de ensino	()
Linguística	()	Pronúncia	()
Escolas literárias	()	Vocabulário	()
Gêneros textuais	()	Conversação	()

10. Como você considera sua experiência de estágio nas áreas de:

Língua Inglesa: _____

Língua Portuguesa: _____

11. Ao terminar o curso, você se imagina ser professor apto para lecionar qual/quais disciplina(s)?

- () Língua Portuguesa
 () Língua Inglesa
 () Língua Portuguesa/Inglesa
 () Não me imagino professor

12. Com base na questão anterior, como você acredita que será o seu perfil de professor da área que você se identifica com base na formação obtida durante o curso?

Obrigada!

APÊNDICE III

Roteiro para entrevista

1. Como você definiria o papel de um curso de Letras?
2. Você acredita que o curso tem atendido as suas expectativas? Se sim, em qual sentido? Se não, explique por quê?
3. Alguma concepção que você tinha sobre o curso de Letras mudou durante o período que você está estudando? Se sim, fale um pouco sobre essa mudança.
4. Você mudou alguma concepção que tinha em relação à docência como profissão durante o curso? Quem influenciou essa mudança? O próprio curso ou alguma pessoa/fato fora da universidade?
5. Caso assuma a docência ao se graduar, baseado na sua formação acadêmica, como você se definiria como um professor de português? E de inglês?
6. Qual a avaliação que você faz de si em relação ao domínio da língua portuguesa e de suas práticas pedagógicas? E em relação a língua inglesa?
7. Como foi o desenvolvimento de estágio de língua portuguesa? E de língua inglesa? Alguma experiência a destacar?

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS



MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

Curso: Letras
 Modalidade: Licenciatura
 Habilitação: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas
 Integralização do Curso: mínimo: 04 (quatro) anos
 máximo: 06 (seis) anos
 Carga-Horária Total do Curso: 3300
 Regime: Seriado Anual
 Turno: Conforme o edital
 Vagas: Conforme o edital
 Início de vigência: 2009

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
1º ANO	Básica	Língua Portuguesa I	4	100	10	110
		Língua Inglesa I	4	100	10	110
		Linguística I	2	50	5	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30	55
	Básica	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	2	5	50	55
	Pedagógica	Produção de Texto Técnico-Científico	2	30	25	55
	Básica	Teoria Literária	4	100	10	110
	Quantitativa	Filosofia	2	55	-	55
		Fundamentos da Educação	2	50	5	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	515	145	710
2º ANO	Básica	Língua Portuguesa II	4	100	10	110
		Língua Inglesa II	4	100	10	110
		Linguística II	2	50	5	55
		Língua Latina	2	55	-	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30	55
	Básica	Literatura Portuguesa I	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira I	2	45	10	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	2	50	5	55
		Didática	2	45	10	55
		Novas Tecnologias em Educação	2	45	10	55
Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	560	100	710
3º ANO	Básica	Língua Portuguesa III	4	100	10	110
		Língua Inglesa III	4	100	10	110
		Linguística III	2	45	10	55
		Literatura Portuguesa II	2	45	10	55
		Literatura Brasileira II	2	45	10	55
	Prática	Produção de Trabalho Acadêmico	2	25	30	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II	2	45	10	55
		Políticas Educacionais	2	45	10	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	55	-	55
		Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	55	-	55
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I		-	-	-	100	
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I		-	-	-	100	
Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	560	100	910

Universidade Estadual de Goiás
 Resolução nº 131/2008
 Data 17/12/2008
 Hugo Parada Assu Serradourada
 Chefe de Gabinete

UEG - Universidade Estadual de Goiás
 Unidade Universitária de São Miguel
 de Araguaia
 AUTENTICAÇÃO
 CONFIANTE COM O ORIGINAL
 09/06/2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS



MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
4º ANO	Básica	Língua Portuguesa IV	4	95	15	110
		Língua Inglesa IV	4	95	15	110
		Literatura Brasileira III	4	100	10	110
		Literaturas de Língua Inglesa	4	100	10	110
	Prática	Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35	55
		Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	55	-	55
		Disciplina Optativa	2	40	15	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	-	-	-	100
		Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO			24	560	100
Carga Horária Total de Teoria						2195
Carga Horária Total da Prática como Componente Curricular						445
Carga Horária Total da Trabalho de Curso						60
Carga Horária Total do Estágio Supervisionado						400
Carga Horária Total das Atividades Complementares						200
Carga Horária Total do Curso						3300

DISCIPLINAS OPTATIVAS

	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
Complementar	Literatura Africana de Língua Portuguesa		2	40	15	55
Complementar	História da Língua Inglesa		2	40	15	55
Complementar	Metodologia da Pesquisa		2	40	15	55
Complementar	Correntes da Crítica Literária Contemporânea		2	40	15	55
Complementar	Tópicos em Linguística		2	40	15	55
Complementar	Literatura Goiana		2	40	15	55
Complementar	Literatura infantil e juvenil		2	40	15	55
Complementar	Produção e Revisão de Texto		2	40	15	55
Complementar	Espanhol Instrumental		2	40	15	55
Complementar	Literatura Comparada			40	15	55
Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira		2	40	15	55
Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa		2	40	15	55
Complementar	Cultura Brasileira		2	40	15	55
Complementar	Disciplinas de Outros Cursos		2	40	15	55
Complementar	Disciplinas de Outras Unidades		2	40	15	55

Universidade Estadual de Goiás
 Resolução nº CSA 035/2008
 Data 17/12/2008
 Hugo Paraguassu Serradourada
 Chefe de Gabinete