

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NAS GRADES CURRICULARES ANUAL E SEMESTRAL DO CURSO DE LETRAS DA UFG

ROSANE ROCHA PESSOA*

MARIA APARECIDA YASBEC SEBBA*

VALDIRENE MARIA DE ARAÚJO GOMES*

RESUMO

Em decorrência de mudanças na grade curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás em 2004, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de comparar o conhecimento linguístico e o teórico-profissional de alunos de inglês nas grades curriculares anual e semestral com base na percepção de professores e alunos. Os resultados evidenciam que os professores acreditam que o conhecimento linguístico e teórico-profissional dos alunos está um pouco melhor na grade semestral, ao passo que os dados dos alunos evidenciam que esse conhecimento é similar nas duas grades.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professor, grade curricular de Letras, língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Em 2004, implantou-se na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás a nova grade curricular do Curso de Graduação em Letras, nas modalidades Licenciatura (em Português, em Espanhol, em Francês e em Inglês) e Bacharelado (em Linguística e em Literatura). Advieram daí grandes mudanças: a implantação do regime semestral no lugar do anual, com disciplinas que compreendem três Núcleos (Comum, Específico e Livre). Isso veio a favorecer a flexibilização curricular, visto que, na grade anual, o aluno tinha de fazer as disciplinas que constavam na grade, sem poder optar por elas; o aluno podia fazer uma habilitação única em vez da dupla; houve a diminuição do tempo de realização do curso, de cinco para quatro anos; incluiu-se a Prática como Componente Curricular durante todo o curso; aumentaram-se as horas destinadas ao estágio curricular supervisionado de ensino da

* Professoras do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFG.

E-mails: pessarosane@gmail.com, yazbec@brturbo.com.br, e vmag14@hotmail.com

habilitação, que passou a ser ministrado a partir da segunda metade do curso.

Dentre essas mudanças, a Prática como Componente Curricular (PCC) figurou como uma das maiores novidades do novo regime. A fim de atender à exigência da Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002), que determina que os cursos de licenciatura devem dedicar “400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, a Faculdade de Letras, diferentemente de outras unidades da UFG, decidiu realizar a Prática não como uma disciplina do curso, mas como atividade de pesquisa. A cada semestre, uma semana é reservada para as atividades de campo, sejam no âmbito escolar ou em outros contextos. Os professores efetivos elaboram projetos que definem o trabalho a ser realizado em campo pelos alunos, e estes, em grupos de até cinco, escolhem aqueles que querem desenvolver durante a semana dedicada à Prática. Previamente, os alunos recebem orientações sobre a pesquisa e leem a bibliografia pertinente ao tema; ao final da semana destinada às atividades de campo, os alunos devem entregar, aos seus respectivos orientadores, um relatório elaborado com base nas observações realizadas. Os alunos cumprem cinquenta horas semestrais de atividades relacionadas à Prática, totalizando quatrocentas horas ao longo do curso.

Antes da atual legislação sobre o funcionamento dos cursos de graduação (CNE/CP 1/2002; CNE/CP 2/2002), o curso de Letras da UFG, diferentemente da maioria das universidades brasileiras, era anual e, dentre várias habilitações, oferecia a licenciatura dupla em Português-Inglês em cinco anos. As disciplinas de formação específica, ministradas em língua inglesa, eram Inglês I a VI (736 horas), Literatura Inglesa (224 horas), Literatura Americana (192 horas), Introdução à Tradução I (128 horas) e Didática e Prática do Ensino – Inglês (192 horas), perfazendo um total de 1.472 horas.

Na grade curricular semestral, a licenciatura simples passa a compreender as seguintes disciplinas específicas, também ministradas em inglês: Inglês 1 a 8 (512 horas), Estágio 1 a 4 (400 horas) e Literaturas de Língua Inglesa 1 a 4 (256 horas), perfazendo um total de 1.168 horas. Além dessas, a grade curricular contempla três disciplinas regularmente oferecidas como optativas: Prática Oral de Inglês 1 e 2 (128 horas) e Prática Escrita de Inglês 1 (64 horas), bem como duas de Núcleo Livre

intituladas Prática Escrita de Inglês 2 (64 horas) e Preparatório para o TOEFL (64 horas). Dessas cinco últimas, as quatro primeiras têm sido cursadas pela maioria dos alunos, juntamente com outra disciplina optativa, que deve ser feita no oitavo semestre e pode ser escolhida entre: Tradução Inglês; Poesia como Contestação em Língua Inglesa; A Voz das Minorias; Outras Literaturas Anglófonas: Identidades e Representações; e Literatura Infanto-Juvenil da Língua Inglesa. Assim, os alunos têm regularmente feito 1.488 horas de disciplinas ministradas em língua inglesa desde a implantação da grade curricular semestral.

Apesar de, no cômputo geral, a carga horária total de disciplinas ministradas em língua inglesa não ter se alterado nas duas grades, houve uma diversificação nas disciplinas e mudanças na duração do estágio e do curso e na própria estruturação do curso, como já mencionado. Tais mudanças nos motivaram a realizar uma análise da percepção de discentes e docentes de inglês sobre o curso nas duas grades. Mais especificamente, estávamos interessadas no exame das percepções acerca do desenvolvimento da competência linguística¹ e do conhecimento teórico-profissional,² ou seja, guiamo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa: qual a percepção de alunos de inglês das grades curriculares anual e semestral do curso de Letras da UFG sobre o desenvolvimento linguístico e teórico-profissional adquirido ao longo do curso? Qual a percepção de professores de inglês sobre o desenvolvimento linguístico e teórico-profissional, adquirido pelos alunos, ao longo do curso, nas grades curriculares anual e semestral do curso de Letras da UFG?

Encontradas as respostas para essas perguntas, esperamos contribuir para uma maior reflexão por parte de alunos, acerca de seu desenvolvimento durante o curso, bem como por parte de professores, acerca dos pontos positivos e negativos do curso, com vistas à sua melhoria.

Para a realização desta pesquisa, trazemos para discussão estudos que focalizam a formação do professor de inglês nos cursos de Letras no Brasil.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CURSOS DE LETRAS

Vários linguistas aplicados brasileiros têm refletido (CELANI, 2001; LEFFA, 2001) ou realizado pesquisas (BARCELOS, 1999; VIEIRA

ABRAHÃO E PAIVA, 2000; CASTRO, 2001; GIMENEZ, 2004; OLIVEIRA, 2004; BARCELOS, BATISTA E ANDRADE, 2004) sobre a formação do professor de inglês, sugerindo mudanças para os cursos de Letras no Brasil. Celani (2001), por exemplo, defende a formação de um professor reflexivo, que não se enquadre no esquema 3 + 1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Segundo ela, é também inviável a simples distribuição de disciplinas denominadas pedagógicas ao longo do curso, sem nenhum vínculo com as demais disciplinas do currículo, ou ainda a disciplina Prática de Ensino sem prática – uma vez que “em geral não existe ou é uma farsa” (p. 35) – e com um conteúdo teórico que se limita a técnicas de ensino. Em seu entender, esse profissional reflexivo deveria se pautar por uma visão sociointeracionista crítica tanto da linguagem quanto da aprendizagem, construir teorias sobre ensino de língua estrangeira com base na reflexão sobre a prática, além de considerar os fins e os valores que definem tal prática.

Para Vieira Abrahão e Paiva (2000), há três grandes problemas na formação de professores de língua estrangeira. O primeiro é a impossibilidade de aprender uma língua estrangeira em cursos de Letras com habilitação dupla e duração de quatro anos, quando a carga horária se reduz a duas horas semanais. O segundo é a falta de disciplinas como Linguística Aplicada e Informática e Educação, fundamentais para uma boa formação do professor de língua estrangeira. O terceiro é o fato de delegar toda a formação pedagógica, tanto teórica como prática, ao professor de Prática de Ensino – disciplina de carga horária mínima e, em geral, dada no último semestre do curso. As autoras defendem que a formação seja uma tarefa de todo o corpo docente e não de apenas um professor.

O estudo de Barcelos et al. (2004) teve como objetivo investigar as crenças, expectativas e dificuldades a respeito do que é ser professor de inglês de alunos de 6º período do curso de Letras. Os resultados mostram que as crenças dos alunos se referem a dois tipos de competências esperadas de um professor de inglês, a comunicativa e a profissional. Como eles não têm a primeira, não estão aptos para atuar em escolas particulares ou de língua. A escola pública seria a sua única opção de trabalho, já que nesse contexto não se aprende inglês. Poucos participantes, entretanto, afirmam querer fazer essa opção. Quanto às expectativas com relação ao curso, eles afirmaram que elas

foram frustradas, pois tiveram poucas disciplinas de língua estrangeira e não desenvolveram a fluência na língua-alvo. No entanto, o estágio teve um papel positivo, pois foi nessa disciplina que eles fizeram a sua opção profissional, seja pela língua inglesa ou por outras áreas do curso. Quanto às implicações do estudo para a formação de professores, Barcelos et al. (2004) defendem os seguintes pontos: o estágio deveria começar mais cedo, para que os alunos pudessem tomar decisões profissionais bem antes do último ano do curso; a linguística aplicada deveria ser uma disciplina do curso, para que eles se conscientizassem do processo de ensino-aprendizagem e do papel do aluno e do professor e pudessem entender que a competência comunicativa é apenas uma das competências que o professor precisa desenvolver – as autoras ressaltam a importância do conhecimento didático na formação do professor de língua estrangeira –; os alunos deveriam vivenciar um contato maior com as instituições de ensino de língua estrangeira, para poderem conhecer o mercado de trabalho que os espera; e, por fim, um trabalho sobre as crenças que os alunos trazem para a formação universitária deveria ser feito para que as crenças equivocadas não se tornassem obstáculos ao desenvolvimento profissional desses futuros professores.

O estudo de Oliveira (2004) teve como participantes três professoras de inglês de escolas municipais graduadas na UFG, que citaram como ponto positivo do curso o fato de terem sido bem preparadas para atuar em escolas de língua, já que foram orientadas a usar a abordagem comunicativa e a trabalhar as quatro habilidades da língua – compreensão e produção orais e escritas. O ponto negativo decorria desse, pois constataram o seu despreparo para atuar na rede pública de ensino. Alegam ter contribuído para isso a realização do estágio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), cujas condições de ensino são privilegiadas: turmas com 20 alunos, aulas na língua-alvo, recursos materiais diversos e desenvolvimento das quatro habilidades. A formação universitária dessas professoras fez com que a experiência como professoras de inglês da escola pública se desdobrasse em quatro fases: na primeira, mostraram-se otimistas ao conhecer a nova proposta de ciclos das escolas municipais de ensino – cujo grande diferencial é a grade paritária (mesma carga horária para todas as disciplinas) – e ao saber que as escolas dispunham de bons recursos materiais; na segunda, tentaram colocar em prática a

abordagem comunicativa, seguindo a proposta dos PCN; na terceira, perceberam a impossibilidade de ensinar inglês como desejavam; e, na quarta, tornaram-se mais conscientes do trabalho que era possível desenvolver nesse contexto. Assim, Oliveira (2004) conclui que a formação pedagógica das alunas focalizou predominantemente a instrumentalização técnica, não contemplou os diferentes contextos em que se ensina língua estrangeira e desconsiderou o conhecimento sobre ensino e aprendizagem adquirido antes da formação universitária. Nesse sentido, a autora afirma que um ano de estágio é muito pouco para a realização de uma formação mais crítica dos alunos, capaz de levar em conta suas crenças anteriores e os diversos contextos de ensino de língua estrangeira.

Nenhum desses estudos faz referência ao sistema curricular, não só por não ser foco dos estudos, mas também porque o regime de créditos ou semestral não parece ser motivo de debate nas universidades. No início da década de 2000, a UFG era uma das poucas universidades no Brasil que tinha um regime seriado e que oferecia a licenciatura dupla em cinco anos. O problema da maioria das universidades brasileiras, descrito ou implícito nos três primeiros estudos, é o fato de a licenciatura dupla ser oferecida em quatro anos e o número de horas dedicado a disciplinas de língua inglesa ser insuficiente para uma boa formação dos alunos. Esse não é o caso da UFG nem antes e nem depois da mudança, como ficou evidenciado na introdução.

O aumento na carga horária da Prática de Ensino foi contemplada, em fevereiro de 2002, com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da resolução que instituiu que a carga horária das licenciaturas deve ser de 2.800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1.800 de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O texto estabelece ainda que o estágio deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso.

Segundo Paiva (2004), as diretrizes curriculares, a resolução de formação de professores e os instrumentos de avaliação, adotados a partir de 2001, apontam caminhos interessantes para um novo perfil do curso de Letras – especialmente para as licenciaturas únicas –, o qual, até então, formava professores de forma bastante “precária”, apesar do empenho das instituições de ensino superior em melhorar as instalações

e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. A autora conclui, em seu texto, que

a legislação sozinha não será responsável pelas mudanças qualitativas. É necessário que a instituição tenha vontade de mudar, interesse em ampliar a qualidade de seus cursos e, juntamente com seus professores, abertura para o novo e ousadia para sair dos modelos tradicionais, experimentando novas formas de organização e metodologias mais adequadas ao perfil do professor do novo milênio. (PAIVA, 2004, p. 199)

Apesar de as implicações dos três estudos descritos anteriormente se voltarem mais para a prática de ensino de inglês, não se pode esquecer que as aulas de língua têm um grande papel na formação do professor (GIMENEZ, 2004) e, por terem uma carga horária superior à da prática de ensino, mesmo na nova grade curricular, exercem uma grande influência na prática pedagógica dos professores. Por isso, acreditamos que as aulas de língua no curso de Letras não podem se ater simplesmente ao desenvolvimento de aspectos linguísticos e tampouco se restringir a um livro didático (PESSOA, 2009), mas devem sim desenvolver a língua-alvo ao mesmo tempo em que problematizam o processo de ensino-aprendizagem, a natureza da linguagem, o conhecimento que os alunos trazem para o curso e as suas percepções sobre o conteúdo do curso e a própria aprendizagem. Isso significa utilizar a língua-alvo para refletir sobre as ações linguísticas e pedagógicas realizadas em sala de aula, reflexão essa que pode assumir contornos mais sistemáticos e se transformar em pesquisas, como é o caso do Projeto de Aprendizagem de Língua (PESSOA, 2006). Tal trabalho contempla algumas das necessidades apontadas pelos linguistas aplicados, sendo a mais importante a integração da dimensão linguística com as dimensões pedagógica e investigativa. E é sob esse enfoque que temos tentado desenvolver as aulas de língua inglesa do curso de Letras da UFG.

O ESTUDO

Esta seção está subdividida em três subseções, nas quais estão descritas as disciplinas, os participantes, bem como os instrumentos e os procedimentos de análise.

Disciplinas

As aulas de língua inglesa do curso de Letras da UFG objetivam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas, sendo as visões de língua que as embasam a sistêmica, a funcional, a expressiva, a ideológica e a cultural. Nos dois primeiros anos do curso, adota-se um livro didático e, nos três últimos (grade curricular anual) ou dois últimos (grade curricular semestral), trabalham-se as quatro habilidades, pontos gramaticais e temas diversos, como os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, aspectos socioculturais das diferentes culturas de língua inglesa e outros tópicos, críticos ou informativos, visando ao estímulo da expressão da opinião e à capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos. No 5º ano de 2006, excepcionalmente, a turma e a professora decidiram ter como base do curso um livro preparatório para o exame First Certificate in English (FCE), mas as aulas não se restringiram às unidades do livro. Nas aulas de estágio, focalizam-se teorias da Linguística Aplicada que abordam questões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, bem como abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira, recursos didáticos, planejamento, avaliação do ensino e documentos sobre ensino de língua inglesa (a Lei de Diretrizes e Base, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – do Ensino Fundamental e Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Além disso, os alunos realizam as etapas de observação de aulas, semirregência e regência em diferentes contextos de ensino e fazem uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa, a cada semestre um gênero é estudado – conto, poesia, romance e teatro –, diferentemente do que acontecia na grade anual, quando os conteúdos de Literatura Americana e de Literatura Inglesa eram divididos por períodos.

Participantes

Os dados deste estudo foram coletados em cinco turmas de inglês, duas da grade curricular anual (4º e 5º anos de 2006) e três da grade

curricular semestral (uma turma do 6º período de 2007 e duas turmas do 6º período de 2008), aqui identificadas pelas letras A, B, C, D e E.

Participaram da pesquisa apenas os 53 alunos que fizeram as autobiografias e responderam ao questionário, sendo 15 do 4º ano de 2006, 10 do 5º ano de 2006, 8 do 6º período de 2007, 14 da turma de 6º período de 2008 e 6 da turma de 6º período de 2008. Também participaram da pesquisa oito professores, sendo cinco de língua (PL1, PL2, PL3, PL4, PL5), um de língua e estágio (PLE6), uma de literatura e estágio (PLiE7) e a última de estágio (PE8). Os professores entrevistados lecionam na UFG há pelo menos dez anos; todos eles tomaram parte das discussões sobre a mudança da grade curricular e se mostraram favoráveis a ela.

Na identificação dos participantes, destacamos os que entraram no curso com pouco conhecimento de inglês (I=iniciantes) e os que entraram com um bom conhecimento da língua-alvo (P=proficientes). Os alunos que, no momento da realização da pesquisa, atuavam como professores de inglês serão identificados por (T=teacher) (Quadro 1).

QUADRO 1 - CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

TURMA E NÚMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES	PROFESSORA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES
4º ano 2006 – 15 alunos	Rosane	AI1, AIT2, AI3, AI4, AI5, AI6, APT7, APT8, APT9, APT10, AP11, AP12, APT13, APT14 e APT15.
5º ano 2006 – 10 alunos	Maria Aparecida	BI1, BI2, BI3, BI4, BI5, BIT6, BP7, BPT8, BPT9, BPT10.
6º período 2007 – 8 alunos	Rosane	CPT1, CPT2, CPT3, CPT4, CPT5, CPT6, CPT7 e CPT8.
6º período 2008 – 14 alunos	Maria Aparecida	DI1, DIT2, DI3, DI4, DI5, DI6, DI7, DI8, DPT9, DPT10, DP11, DP12, DP13, DP14.
6º período 2008 – 6 alunos	Rosane	EI1, EI2, EI3, EPT4, EP5 e EPT6.

Vê-se no Quadro 1 que os alunos participantes iniciantes da grade anual eram 12 e da grade semestral eram 11. Desses, um de cada grade era professor. Os participantes proficientes da grade anual eram 13 e da

grade semestral, 17, dos quais 10 do anual e 12 do semestral atuavam como professores. Distinguir os alunos iniciantes dos proficientes e deles aqueles que eram professores de inglês em cada grade é relevante porque nos leva a avaliar se tanto os alunos com bom conhecimento prévio de inglês quanto os alunos com pouco conhecimento se desenvolvem linguisticamente no curso. Essa análise nos permite aferir a qualidade do curso, sua estrutura e insumo oferecido e, conseqüentemente, os professores que formamos.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa que realizamos é interpretativista (ERICKSON, 1986), porque focaliza a percepção de professores e alunos com o propósito de comparar os conhecimentos linguístico e teórico-profissional desses alunos de inglês nas duas grades. Para tanto, utilizamos dados quantitativos, coletados por meio de um questionário aplicado aos alunos, e qualitativos, coletados por meio de dois instrumentos: uma autobiografia dos alunos e uma entrevista com oito professores do curso.

O primeiro instrumento coletado foi a autobiografia, ou seja, um texto escrito em inglês, que teve como tema a história de aprendizagem dessa língua, focalizando dois momentos: antes e depois do ingresso dos alunos no curso de Letras. Os alunos escreveram suas autobiografias no início do ano ou do semestre letivo quando se coletaram os dados em suas respectivas turmas. Com esse instrumento, constatamos as percepções dos alunos a respeito de sua aprendizagem. Nas turmas da grade anual, não solicitamos que os alunos avaliassem o conhecimento teórico-profissional, já que, no início da pesquisa em 2006, não sabíamos que essa seria uma categoria de análise. Por isso, não será possível fazer uma comparação dos dados no que se refere a esse tipo de conhecimento.

O segundo instrumento elaborado pelas pesquisadoras foi um questionário fechado (Anexo A) que visava à autoavaliação dos alunos em dois momentos: no início do curso e na data de sua aplicação, ou seja, no final do ano letivo ou do semestre correspondente à sua coleta. Os alunos atribuíram notas de zero (0) a dez (10) aos seguintes itens: produção escrita, produção oral, compreensão oral, leitura, pronúncia, vocabulário, gramática e desenvolvimento profissional.

O terceiro instrumento foi uma entrevista semiestruturada, realizada em 2007, com 8 dos 11 professores da área de inglês da Faculdade de Letras, pautada pelas perguntas: quais os pontos negativos e positivos nas grades curriculares anual e semestral em relação ao desempenho linguístico dos alunos? Quais os pontos negativos e positivos das grades anual e semestral em relação ao desempenho teórico-profissional dos alunos? As entrevistas duraram em média 30 minutos. Primeiramente as pesquisadoras gravaram suas respostas e depois entrevistaram os outros professores. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior categorização.

Os três instrumentos foram categorizados levando em conta o “conhecimento linguístico” e o “conhecimento teórico-profissional”. Como não havia dados suficientes relativos ao segundo tipo de conhecimento nas autobiografias da grade anual, só os dados da grade semestral foram considerados, o que não permitiu, nesse caso, uma comparação entre as duas grades. Tanto na autobiografia quanto no questionário, consideramos como conhecimento linguístico as quatro habilidades (produção escrita, produção oral, compreensão oral e leitura), além de pronúncia, vocabulário e gramática. As subcategorias que emergiram das autobiografias foram: desenvolvimento (☼), dificuldades (■) e necessidade de aprimoramento (♣) em relação a esses aspectos do conhecimento linguístico (Anexo B). Na análise do questionário, dividimos os dados em três faixas de ganho no desenvolvimento linguístico e profissional: de 0 a 3 (✕), de 4 a 6 (■) e de 7 a 10 (☆) (Anexo C). A primeira faixa implica um desenvolvimento pequeno, a segunda, um desenvolvimento razoável e a terceira, um ótimo desenvolvimento. Tanto nas autobiografias quanto no questionário, separamos os alunos que afirmaram ter ingressado no curso com pouco conhecimento da língua dos que já eram dotados de um bom conhecimento.

Após identificarmos que os conhecimentos linguístico e teórico-profissional seriam as categorias de análise, retiramos das falas dos professores o que era dito sobre cada um deles, uma vez que algumas perguntas feitas aos professores permitiam que eles comentassem sobre essas categorias (pontos positivos e negativos tanto do currículo anual quanto do semestral e os desempenhos linguístico e teórico-profissional dos alunos).

RESULTADOS

A seguir, primeiramente apresentamos os resultados das duas análises para depois discuti-los na última seção.

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Embora nem sempre façam afirmações muito categóricas, sete professores acreditam que, na grade semestral, os alunos têm bom desempenho linguístico e estão chegando ao final do curso com uma competência comunicativa melhor do que na grade anual:

[...] tenho visto um desempenho linguístico um pouco melhor, mas eu não arriscaria a dizer “um mais um é igual a dois” é por causa dessa mudança, por exemplo, do currículo. Mas me parece que sim. [PLE6 – Entrevista]

Noto que linguisticamente os alunos do semestral entram no curso também sabendo um pouco mais. Eles têm um desempenho linguístico um pouco melhor do que os alunos do anual, [...] alguns com um desempenho muito bom mesmo. [PL5 – Entrevista]

PE8 notou que, em relação ao desempenho linguístico, os alunos de ambas as grades que estavam se formando em 2007 tinham bom conhecimento linguístico. Para ela, nas turmas anteriores do anual havia um maior desnível. Considerava também a turma do anual de 2007, uma turma atípica, pois os alunos, de modo geral, tinham um nível linguístico muito bom. PLiE7 também acredita que o desempenho linguístico dos alunos dos dois currículos, anual e semestral, é parecido. No entanto, ela faz a ressalva de que, na escrita, ou seja, na produção de texto acadêmico, os alunos do anual eram melhores. Isso certamente acontece porque se trata de uma professora de literatura, e nessa disciplina a habilidade de escrita tem um peso maior do que nas disciplinas de língua. No seguinte excerto, PLiE7 levanta hipóteses para explicar tal argumento:

Eles não sabem fazer cabeçalho, eles chegam no estágio e na literatura nus e crus em termos de texto acadêmico. Aí quando a gente

pergunta, alguns falam que fizeram [o curso de] Escrita Acadêmica, e outros falam que não fizeram. Então parece que eles têm essa escolha. Resultado: eles não sabem escrever e não sabem produzir um texto com cara de texto acadêmico. [PLiE7 – Entrevista]

Os dados referentes às autobiografias confirmam os dados das entrevistas com os professores, pois evidenciam um desenvolvimento linguístico semelhante nas turmas do anual e do semestral. Percebemos também que, nas duas turmas de 2006 e nas duas de 2008, os alunos que entraram no curso com pouco conhecimento da língua tiveram um desenvolvimento linguístico maior do que os que chegaram com uma boa competência linguística, embora esses também tenham afirmado ter-se desenvolvido durante o curso. Quanto à turma de 2007, apesar de todos os participantes terem entrado no curso com boa competência linguística, eles alegam ter tido um desenvolvimento linguístico superior ao dos participantes das outras turmas, os quais se inserem na mesma categoria. Acreditamos que isso se deva não só ao fato de essa relativa homogeneidade linguística entre os alunos ter permitido um trabalho de nível mais avançado, mas também à interação que se estabeleceu entre os alunos.

A análise das autobiografias dos alunos das duas grades que ingressaram no curso com pouco conhecimento em inglês evidencia duas categorias. A primeira é a dos alunos que, de modo geral, se desenvolveram em diferentes habilidades e aspectos linguísticos, como se pode ver neste excerto³ de uma aluna da grade anual:

No primeiro ano, eu sofri muito nas aulas de inglês, pois todo mundo sabia falar, escrever, ler etc., na língua-alvo e eu não sabia. Eu estudei muito no primeiro ano, mais ainda no segundo e muito mais no terceiro. Minha cabeça mudou quando eu comecei a ler teorias sobre o processo de aprendizagem de língua. [...] Minha mente se abriu para conhecer a outra face da aprendizagem – a participação do aluno. Eu percebi isso depois de fazer dois projetos [de aprendizagem de língua] sobre as minhas dificuldades no processo de aprendizagem. Eu me desenvolvi muito comparando com o começo. Hoje, eu posso expressar minhas ideias e sentimentos na língua-alvo. (AI6 – Autobiografia)

Essa dificuldade, mencionada por A16, é recorrente entre os alunos que começaram o curso com pouca proficiência na língua: 7 do total de 12 alunos da grade anual e 9 do total de 11 alunos da grade semestral. Vejamos outro exemplo de um aluno da grade semestral, que também enfrentou dificuldades no início, mas, com o tempo, atingiu um bom desenvolvimento linguístico:

Quando eu primeiro participei de uma aula de inglês, eu fiquei frustrado porque eu era o único aluno que não sabia usar a língua. [...] No segundo semestre, eu decidi estudar muito e melhorar as minhas quatro habilidades comunicativas. Como resultado, eu me tornei professor de inglês um ano mais tarde e comecei a fazer uma pesquisa na universidade. [...] Eu comecei a ler livros sobre a língua inglesa no mundo, linguística, linguística aplicada, com a intenção de adquirir conhecimento para fundamentar o meu desempenho como falante de inglês tanto dentro quanto fora da sala de aula. [...] Esse curso mudou totalmente a minha vida. [...] Eu ousou dizer que a coisa mais importante para um aprendiz de inglês é confiar em si mesmo e tentar atingir seus objetivos por meio de uma rotina diária de muito estudo. Só fazendo isso, um aprendiz será capaz de usar a língua como prática social. (DIT2 – Autobiografia)

No caso de DIT2 e AIT2, o desenvolvimento foi tamanho que eles se tornaram professores do Centro de Línguas da UFG durante o curso, o que evidencia um grande desenvolvimento linguístico em muito pouco tempo de estudo.

A segunda categoria referente aos alunos das duas grades que começaram o curso com pouco conhecimento da língua é a dos que, no final do curso, ainda tinham como desafio as habilidades orais, sobretudo a produção oral, como se pode constatar no depoimento a seguir:

No primeiro ano do curso, [...] eu considero que eu tive um desenvolvimento fraco. Eu tive aula do que eu já sabia e não estudei para desenvolver o que eu não sabia. Do segundo ano em diante, eu notei diferença na minha aprendizagem. Eu comecei a ler vários tipos de texto e melhorei vocabulário e gramática. Nesse mesmo ano, comecei a desenvolver minha habilidade de fala. Os alunos tinham de fazer apresentações orais [*speeches*] sobre alguns temas [...]. Eu tenho me esforçado para melhorar a minha fala, mas ainda é o mais difícil pra mim. (E12 – Autobiografia)

Os alunos dessas duas categorias citam as seguintes razões para o desenvolvimento que apresentaram: os professores, os colegas, a compreensão de teorias linguísticas e metodológicas (estudadas não apenas nas disciplinas pedagógicas, mas também nas de língua inglesa), os Projetos de Aprendizagem de Língua (realizados no Inglês 5 e 6), o esforço próprio, as disciplinas, a atitude como aluno e a confiança.

A análise das autobiografias dos alunos que ingressaram no curso com proficiência na língua evidencia que há alunos, nas duas grades, que tiveram um desenvolvimento linguístico semelhante ao dos alunos com pouco conhecimento da língua. Essa foi uma das três categorias encontradas, exemplificado no seguinte excerto:

Durante o curso, eu focalizei minha aprendizagem na fala e na escrita. Eu fiz Prática Escrita para me ajudar a escrever. Eu li alguns livros para fornecer estratégias de aprendizagem e também pratiquei mais a produção oral nas aulas de inglês, mesmo sendo tímida para falar inglês. Depois disso, pude nivelar minhas habilidades linguísticas e notei que eu tive uma grande evolução no meu desenvolvimento linguístico. Eu fiquei mais segura para falar inglês e desenvolver as habilidades. (CPT1 – Autobiografia)

A segunda categoria é a dos alunos que afirmam ter desenvolvido habilidades ou aspectos linguísticos específicos:

Antes de entrar na UFG, eu era muito boa em compreensão oral, escrita e leitura, mas eu tinha muito problema de pronúncia e, por isso, era tímida para falar em sala. [...] Hoje, depois de fazer dois Projetos [de Aprendizagem de Língua] sobre pronúncia, eu melhorei muito. [...] As razões para esse desenvolvimento foram duas: a primeira foi ter uma professora rígida que me corrigia; ela foi a primeira pessoa que me mostrou meus erros de pronúncia. E a segunda foram os projetos que fiz. (APT15 – Autobiografia)

A terceira categoria é a dos alunos que se sentiam um pouco frustrados com o desenvolvimento de algumas habilidades ou de alguns aspectos linguísticos. Isso aconteceu também com os alunos com pouca proficiência linguística, sobretudo no que tange à produção oral, ao passo que, dentre os alunos que entraram no curso com bom conhecimento da

língua, as habilidades mais visadas são a escrita, a compreensão oral e a produção oral. Vejamos um exemplo:

Eu acho que eu melhorei o meu inglês em algumas habilidades, não todas. Minha leitura melhorou porque eu pratico em sala e sou corrigida quando cometo erros. Minha escrita realmente melhorou [...] agora eu sei escrever parágrafos e textos argumentativos. [...] No entanto, eu não acho que a minha compreensão oral e fala desenvolveram como eu queria. Eu falo bem, mas eu queria falar sem cometer erros. [...] A habilidade de compreensão oral é a mais difícil na minha opinião. O curso deveria ter mais dessas atividades para que se tornasse mais fácil. (CPT2 – Autobiografia)

Nos excertos referentes aos alunos que chegaram ao curso com bom conhecimento da língua são mencionadas como fatores para o desenvolvimento linguístico as mesmas razões apresentadas pelos alunos que ingressaram no curso com pouco conhecimento: as disciplinas, as leituras, o compromisso com os estudos, as atividades de sala, os professores e os Projetos de Aprendizagem de Língua. O item novo citado é a correção. Alguns alunos mencionam a sua importância, especialmente na produção oral e especificamente na pronúncia.

Outro elemento que nos permite afirmar não ter havido grandes mudanças nas duas grades é o número de professores. Dos 25 alunos da grade anual, 11 já atuavam como professores de inglês no momento da realização das autobiografias, e dos 28 da grade semestral, 13 estavam nessa mesma condição. O alto índice de participantes da pesquisa em exercício profissional na turma de 2007 (100%) confirma as afirmações de PL2 no início desta análise.

Os dados do questionário corroboram os dados das autobiografias: 25 de 30 alunos das duas grades que chegaram ao curso com um bom conhecimento da língua declaram ter obtido um desenvolvimento de 0 a 3 pontos, ao passo que 15 de 23 alunos, também das duas grades, que chegaram ao curso com pouco conhecimento da língua afirmam ter obtido um desenvolvimento entre 4 e 10 pontos. Isso se aplica também à turma de 2007. A aparente incongruência desses dados com relação aos dados da autobiografia – neste último instrumento, os alunos alegam ter tido bom desenvolvimento em vários aspectos linguísticos e no questionário eles assinalam um desenvolvimento linguístico de 0 a 3

pontos – pode ser explicada pelo fato de eles já terem entrado no curso com um bom conhecimento linguístico, ou seja, com uma pontuação variando majoritariamente entre 6 e 8. Nesse caso, o desenvolvimento não poderia atingir mais do que 4 pontos, e muito raramente eles atribuíram uma nota 10 em alguns dos aspectos elencados.

CONHECIMENTO TEÓRICO-PROFISSIONAL

Sete professores afirmam que os alunos da grade semestral estão mais bem preparados teoricamente do que os do anual. Para PLiE7, uma voz dissonante no grupo, os alunos que chegam ao Estágio 1 (5º período na grade semestral) não têm conhecimento algum sobre ensino e aquisição de língua. Acrescenta que, como não era professora de Didática e Prática de Ensino no 5º ano da grade anual, não saberia dizer se isso ocorria com aqueles alunos, mas imagina que sim. Quatro professores, no entanto, ressaltam que, com a introdução da PCC, quando o aluno chega ao Estágio 1, ele adquiriu certa habilidade e maturidade de escrever de forma acadêmica e de refletir sobre teorias que leu para elaborar seus relatórios de PCC:

[...] outro ponto positivo do regime atual é o fato de os alunos estarem mais preparados em termos de pesquisa. Antigamente era um sofrimento muito grande fazer o projeto de aprendizagem de língua. Agora, apesar de eles reclamarem, eu acho que hoje eles têm mais capacidade de fazer pesquisa, de entender melhor o que é pesquisa, pelas próprias observações que eles têm feito na escola pública e em outros contextos. [...] [Eles] estão mais direcionados à pesquisa por causa da PCC. [PL4 – Entrevista]

Quatro professores atribuem ao estágio o fato de os alunos da grade semestral apresentarem um maior conhecimento teórico, como se pode ver no seguinte excerto de uma professora de estágio:

[...] os alunos do currículo semestral são mais bem preparados teoricamente, pois, apesar das críticas a respeito do número excessivo de horas dedicado às disciplinas pedagógicas, os alunos têm desenvolvido um maior conhecimento em Linguística Aplicada, aprendendo sobre métodos e teorias de aquisição, refletindo sobre

o ensino de língua inglesa no mundo global, relacionando teoria e prática por meio da simulação de aulas e refletindo sobre aulas observadas à luz da teoria que estão estudando. [PE8 – Entrevista]

Na concepção de PL5, os alunos, por estarem melhores do ponto de vista linguístico, sentem-se “prontos” para buscar o conhecimento teórico: “os que já entram com um nível linguístico um pouco melhor [...] ganham muito porque aí é mais receber teoria do que trabalhar a competência linguística realmente porque um pouco eles já têm, e eu acho que são os alunos que se sobressaem depois”.

Os dados do questionário mostram que todos os alunos, independentemente da grade (anual ou semestral), consideram que se desenvolveram teórico-profissionalmente; os da grade anual alegaram um maior desenvolvimento do que os da semestral. Dos 25 alunos da grade anual, 16 afirmaram que o desenvolvimento variou de 7 a 10 pontos, 3 de 4 a 6 pontos e 6 de 0 a 3 pontos, ao passo que dos 28 da grade semestral, 11 afirmaram que o desenvolvimento variou de 7 a 10 pontos, 10 de 4 a 6 e 7 de 0 a 3 (Anexo C), o que caracteriza uma divergência entre a percepção dos alunos e a dos professores. Além disso, houve uma pequena diferença de pontuação entre alunos que ingressaram no curso com conhecimento da língua e aqueles que iniciaram o curso sem conhecimento linguístico. Este último grupo atribuiu pontuações para esse item que variaram de 1 a 9, tendo a maioria apresentado uma pontuação mais próxima de 8 pontos. Já o primeiro grupo atestou um desenvolvimento menor, com uma pontuação média de 5 pontos positivos. No entanto, se compararmos o desenvolvimento teórico-profissional com o desenvolvimento linguístico, perceberemos que o primeiro foi maior nos dois grupos e nas duas grades.

Apesar de não podermos fazer uma comparação dos dados das autobiografias referentes às duas grades, já que não se solicitou aos alunos do anual que escrevessem especificamente sobre o desenvolvimento profissional, julgamos importante citar um depoimento de um aluno da grade semestral, que reflete as ideias de grande parte dos alunos pesquisados dessa grade:

Em relação ao meu desenvolvimento profissional, eu acho que o curso me ajudou a compreender o que é ser um professor e todas

as qualidades que um bom professor deve ter para fazer um bom trabalho. Confesso que, quando entrei no curso, eu não queria ser professor, mas agora, depois de estudar e me familiarizar com a profissão, eu me vejo planejando uma aula, preparando materiais e atividades para ensinar [ele se tornou professor no semestre seguinte]. As necessidades de conhecimento teórico e técnico dos alunos foram supridas nesse curso. (CPT5 – Autobiografia)

Como se percebe, esses dados confirmam os depoimentos dos professores e os dados do questionário de que os alunos da grade semestral têm tido um bom desenvolvimento teórico-profissional. Por isso, não acreditamos que a divergência mencionada anteriormente seja um dado de grande relevância, pois, somado o número de alunos de cada grade que atribuiu as pontuações de 4 a 6 e de 7 a 10, teremos 19 na grade anual e 21 na semestral, o que evidencia um bom desenvolvimento nas duas grades.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os professores entrevistados, e aqui se incluem as autoras deste artigo, parecem estar satisfeitos com a grade curricular semestral, ou seja, não acreditam que os desempenhos linguístico e teórico-profissional dos alunos tenham sido prejudicados pela mudança. Além disso, de modo geral, os dados dos alunos, retirados da autobiografia e dos questionários, confirmam os dados dos professores. Assim, tanto alunos como professores fazem uma avaliação positiva do curso na grade semestral.

Os dados de sete professores mostram que os alunos da grade semestral estão chegando ao final do curso com um conhecimento linguístico melhor do que os do anual. Acreditamos que isso se deva ao fato de que o total de horas de disciplinas efetivamente ministradas na língua inglesa permaneceu praticamente o mesmo (1.472 no anual e 1.488 no semestral), embora o curso tenha passado de cinco (licenciatura dupla) para quatro anos (licenciatura simples). Com efeito, o número de horas é um dos fatores que, segundo os autores mencionados na fundamentação teórica, podem comprometer a aprendizagem da língua estrangeira nos cursos de Letras. É claro que o número de horas só

é relevante em relação ao trabalho realizado, que, neste estudo, foi avaliado de forma positiva pelos alunos por três razões: o quadro docente; a atitude discente (esforço próprio, confiança e compromisso com os estudos); e as disciplinas (os textos, as atividades de sala de aula, as correções e os Projetos de Aprendizagem de Língua realizados no Inglês 5 e 6).

Desse modo, a falta de fluência, reclamada por pesquisadores da área de formação de professores no Brasil, não se configurava, na grade curricular anual, como um problema do curso da UFG, graças à razoável quantidade de horas dedicadas às disciplinas de língua, literatura e estágio de língua inglesa. Essa constatação pôde ser feita neste estudo: a mudança da grade curricular não implicou alterações.

No entanto, os dados relativos às duas grades mostram dois desafios, relatados pelos alunos, que devem ser enfrentados: a dificuldade no início e a insatisfação com o desempenho atingido, ao final do curso, nas habilidades orais e, mais especificamente, na produção oral. Mesmo que alguns alunos apresentem reais dificuldades, é preciso que eles as enfrentem em vez de simplesmente acreditar que têm uma deficiência. Tal percepção parece acompanhá-los até o final do curso, embora os professores considerem que, em geral, eles atingem níveis que variam de intermediário a avançado. Com efeito, os dados mostram que dois desses alunos se tornaram professores ainda durante a graduação. Além disso, os sentimentos de “agonia”, “sofrimento” ou “frustração”, vivenciados no início do curso, são relatados como se a situação fosse muito mais adversa do que realmente era. Se, nas duas turmas de 2006 e de 2008, metade dos alunos pesquisados (Anexos B e C) ingressou no curso com pouca proficiência linguística, não podem ser pertinentes afirmações como estas, muito recorrentes nas autobiografias: “eu era o único aluno que não sabia usar a língua” e “a maioria dos alunos era fluente em inglês”.

A dificuldade no início do curso tem sido objeto de discussão e pesquisa da área de língua inglesa desde a década de 1990 e é consenso o fato de que o uso da língua-alvo desde o início do curso é condição fundamental para que os alunos que ingressam com pouco conhecimento da língua terminem o curso com um bom desempenho linguístico. O estudo de Mello et al. (1996) sobre as razões pelas quais os alunos desistiam da licenciatura dupla e optavam pela simples, defende que os

alunos têm uma visão idealizada da língua e do curso. Em face dessa constatação, realizamos algumas ações: discutimos o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para auxiliar nesse processo; ensinamos escrita acadêmica; trabalhamos com estratégias de leitura nas disciplinas de literatura; e revisamos conteúdos elementares nos dois primeiros meses de aula antes de adotar o livro de nível pré-intermediário.

Os resultados deste estudo mostram que tais ações têm sido ineficazes para mudar a relação dos alunos com a língua e com a situação heterogênea das salas de aula no que diz respeito ao conhecimento da língua. Acreditamos que essa relação precisa ser problematizada, pois eles devem não apenas conhecer melhor o processo de ensino-aprendizagem, mas assumir uma postura mais ativa em relação à aprendizagem. Ou seja, devem ter objetivos linguísticos e profissionais claros e buscar dominar a língua em vez de se deixar dominar por ela. Além disso, é necessário que se discuta que o conhecimento da língua-alvo não deve ter fim com o término do curso, mas ser desenvolvido por toda a vida profissional de um professor de língua estrangeira.

Os dados de também sete professores evidenciam que os alunos da grade semestral estão terminando o curso mais bem preparados teoricamente. Na visão desses professores, contribuem para isso dois fatores: o aumento de números de hora de estágio, o que propicia mais tempo de leituras e discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como de observação e regência; e a inclusão da Prática como Componente Curricular, que não só proporciona o contato com teorias desde o primeiro semestre, ainda que de forma inicial e básica, mas se constitui também em um exercício de escrita de texto acadêmico.

Os dados das autobiografias dos alunos confirmam que o processo de ensino-aprendizagem e reflexões mais críticas sobre educação têm sido focalizados tanto nas disciplinas didático-pedagógicas quanto nas disciplinas de língua, por meio de leituras teóricas e dos Projetos de Aprendizagem de Língua. Assim, embora não tenhamos uma disciplina intitulada Linguística Aplicada, como sugerem alguns teóricos, o conteúdo dessa disciplina parece estar sendo bem trabalhado no decorrer do curso.

Outro fator que, a nosso ver, contribui para os resultados positivos no que diz respeito ao conhecimento teórico-profissional dos alunos é que, na nova grade, quatro professores estão atuando no estágio (uma delas não participou desta pesquisa), ao passo que, na grade anual, eram apenas dois. Essa nova conformação no curso de Letras da UFG parece cumprir a reivindicação de autores como Vieira Abrahão e Paiva (2000) e Gimenez (2004) de que a formação deve ser uma tarefa de todo o corpo docente do curso de Letras e não de apenas um professor.

Finalizando essas considerações, acreditamos que o estudo cumpriu o objetivo de comparar os conhecimentos linguístico e o teórico-profissional de alunos de inglês nas grades curriculares anual e semestral com base na percepção de professores e alunos. Os pontos positivos do curso (a carga horária e o trabalho realizado nas disciplinas de língua, estágio e literaturas) não foram modificados com a mudança curricular, por isso as percepções dos participantes são semelhantes nas duas grades. Resta-nos o desafio de problematizar a relação que os alunos têm com a língua inglesa, de modo que possam usá-la para se fortalecerem como estudantes e professores e se tornarem mais críticos, pois, como afirma Brutt-Griffler e Samimy (1999, p. 418), professores não nativos de inglês devem construir uma identidade que “nem lhes prescreva um papel limitado na profissão e nem especifique limites definitivos para as suas capacidades”.

THE EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS IN THE ANNUAL AND SEMESTRAL CURRICULA OF THE UFG LETRAS COURSE

ABSTRACT

As a result of some changes in the Letras course curriculum at Universidade Federal de Goiás in 2004, this research was carried out in order to compare English students' linguistic and theoretical-professional knowledge in the annual and semestral curricula based on the teachers' and students' perception. The results show that teachers believe students' linguistic and theoretical-professional knowledge is slightly better in the semestral curriculum, while the students' data show it is similar in the two curricula.

KEY WORDS: teacher education, Letras course curriculum, English language.

NOTAS

- 1 Bachman (1990) apresenta a competência linguística englobando outras duas: a competência organizacional, que compreende a gramatical e a textual, e a competência pragmática, que abrange a ilocucional e a sociolinguística. Neste estudo, os termos “competência” e “conhecimento linguístico” são usados de forma intercambiável.
- 2 O desenvolvimento teórico-profissional diz respeito às teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira estudadas ao longo do curso e à aplicação desse conhecimento para os alunos e alunos-professores.
- 3 Como as autobiografias foram escritas em inglês, os excertos foram traduzidos.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas [inglês] de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

BRUTT-GRIFFLER, J.; SAMIMY, K. K. Revisiting the colonial in the postcolonial: critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 413-431, 1999.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 293-306.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-187.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MELLO, H. A. B.; REES, D. K.; TELES-BOTTER, G. A.; PESSOA, R. R. A opção por habilitação no curso de Letras. In: ENCONTRO DE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1. 1996, Florianópolis, SC. *Anais...*, 1996.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 45-59.

PAIVA, V. L. M. O. 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.

PESSOA, R. R. Análise de uma experiência de sala de aula com projetos de aprendizagem de língua. *The Specialist*, v. 27, n. 2, p. 147-168, 2006.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner: toward learner autonomy*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; PAIVA, V. L. M. O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* [Textos em Linguística Aplicada] [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.