

# Formação pedagógica: o que revelam os cursos de Letras

Pedagogical training: what foreign language graduation reveal

**Clara Corrêa da Costa**  
Universidade Estácio de Sá  
[correa.clara@outlook.com](mailto:correa.clara@outlook.com)

**Helenice Maia Gonçalves**  
Universidade Estácio de Sá  
[helemaia@uol.com.br](mailto:helemaia@uol.com.br)

## Resumo

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar a forma como vem sendo desenvolvida a formação pedagógica no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como lócus de investigação quatro universidades do Rio de Janeiro, tendo sido definidos como sujeitos 30 professores que atuam no referido curso. Foram utilizadas como técnicas de investigação análise documental e entrevistas conversacionais. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Desta análise foi possível identificar que, embora os professores reconheçam a necessidade de oferecer uma formação inicial que articule conteúdos específicos e conteúdos relativos à formação pedagógica, ainda há diversos fatores que dificultam sua efetivação. Foi apontada pelos professores participantes como um elemento dificultador para a efetivação desta articulação a indisponibilidade dos alunos para a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos que não estão de acordo com seus interesses ou que não consideram muito necessários para seu exercício profissional futuro, o que não deixa de ser preocupante, uma vez que se preparam para o exercício da docência. Observou-se que a experiência profissional dos professores do curso contribui para a promoção dessa articulação, mesmo que esta ainda não esteja formalizada nos currículos dos cursos, mas está expressa na prática docente. Foi identificada a simultaneidade de dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos e do pedagógico-didático, com mais peso para o primeiro, o que ratifica a persistência do modelo “3+1” registrada na fala dos professores.

**Palavras-chave:** Formação pedagógica. Curso de Letras. Língua Inglesa.

## Abstract

This work aimed to identify and analyze the way in which the pedagogical training has been developed in foreign language graduation with qualification in English Language. The research, with a qualitative approach, had as the locus of investigation four universities in Rio de Janeiro, with 30 teachers who work in this course defined as subjects. Documentary analysis and conversational interviews were used as investigative techniques. The collected material was treated based on the Content Analysis proposed by Laurence Bardin. From this analysis it was possible to identify that, although teachers recognize the need to offer initial training that articulates specific contents and contents related to pedagogical training, there are still several factors that make it difficult to become effective. It was pointed out by the participating teachers as a difficult element for the effectiveness of this articulation the unavailability of the students for the appropriation of didactic-pedagogical knowledge that are not according to their interests or which they do not consider much necessary for their future professional practice, what is worrisome, as they are being prepared for the exercise of teaching. It was observed that the professional experience of the teachers of the course contributes to the promotion of this articulation, even though it is not yet formalized in the curricula of the courses, but it is expressed in the teaching practice. It was identified the simultaneity of two training models: the cultural-cognitive and the pedagogical-didactic content, with more emphasis on the first one, which confirms the persistence of the "3 + 1" model registered in the teachers' speech.

**Keywords:** Pedagogical training. Foreign Language Graduation. English language.

# I ntrodução

A formação pedagógica é uma temática que vem sendo amplamente discutida pela comunidade científica a partir da década de 1980. Inicialmente, no cenário internacional, emergem as discussões sobre o pensamento crítico, incentivando as investigações, tendo em vista a necessidade de se promover a superação da dicotomia entre teoria e prática no âmbito educacional.

No contexto brasileiro, o debate toma fôlego a partir dos anos 1990, promovendo maior aprofundamento nos estudos. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, pensando a formação numa abordagem que não é apenas acadêmica, mas também engloba o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores têm sido priorizados em detrimento daqueles da formação pedagógica (SCHEIBE, 1983, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000; DURLI, 2007; SCHEIBE, 2010; GATTI, 2010; 2013/2014; 2014; ALVES-MAZZOTTI, 2011; SCHEIBE; DURLI, 2011, SCHEIBE; BAZZO, 2013; UGGIONI; ALVES-MAZZOTTI, 2014). A formação pedagógica compreende as disciplinas e práticas que darão ao futuro professor a base necessária para lidar, com autonomia, com as mais diversas situações que poderão surgir ao longo de sua prática docente. Esse, que deveria ser o centro da formação de professores, acaba sendo relegado a segundo plano, prevalecendo a ênfase à formação de especialistas em áreas disciplinares.

Essa negligência tem sua origem nos anos 1930, quando surgiram no Brasil os primeiros cursos de licenciatura para a formação de professores para atuarem no que, atualmente, chamamos de ensino fundamental e médio. Nesses cursos, foi implantado um modelo que ficou conhecido como “3+1”, no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, possibilitando a formação de bacharel. Depois desse período, acrescentava-se um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura. As instituições, que, até então, formavam apenas bacharéis, tomaram esse modelo como base para a implantação dos cursos de licenciatura, o que Scheibe (1983, p. 32), desde o início dessa discussão, já apontava como um “mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério”.

Embora haja na literatura sobre formação docente um consenso acerca da imprescindibilidade de uma formação articulada, em que os conteúdos específicos da área de atuação estejam diretamente relacionados aos conhecimentos pedagógicos, para que o trabalho do professor seja melhor desenvolvido, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada. Apesar das discussões que perduram por décadas e das mudanças propostas pela legislação brasileira no que tange à formação docente, ainda não se pode falar em avanços significativos que promovam mudanças efetivas no sistema de ensino (ANDRÉ, 2009; 2015; GATTI, 2010; 2011; 2013/2014; 2014; SCHEIBE; DURLI, 2011; SCHEIBE; BAZZO, 2013, MOREIRA; MAIA, 2016). Conforme alertam Moreira e Maia (2016), ainda hoje, a literatura acadêmica aponta a precariedade da formação inicial dos professores, constantemente relacionada às fragilidades dos cursos, ao seu caráter fragmentado, ao distanciamento entre teoria e prática e entre a academia e a realidade da escola.

Nos Cursos de Letras, essa situação se agrava ainda mais, pelo fato de, em sua maioria, serem organizados em modelo de dupla habilitação, em que se habilita o professor a lecionar tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira. Esse é um dos fatores que acabam inviabilizando o desenvolvimento de uma formação específica para ensinar ambas as línguas, sendo a formação pedagógica desenvolvida de forma mais genérica.

Percebemos que a educação brasileira reconhece o valor cultural do aprendizado de línguas estrangeiras, ao incluir seu estudo no currículo da Educação Básica. Na prática, porém, uma série de fatores inviabiliza a sua realização, tais como professores com pouco domínio oral da língua, salas de aula com número excessivo de alunos e carga horária reduzida. Esses, entre outros fatores, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna seja desenvolvido primordialmente centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem que seja dada a devida atenção à habilidade oral.

Diante dessa situação, faz-se necessário pensar a formação do professor de língua estrangeira, que não engloba apenas o domínio da língua, em suas diversas habilidades, mas também o domínio da ação pedagógica. Por tratar-se de uma dificuldade que vem se perpetuando até os dias de hoje, em que práticas pedagógicas ainda se encontram cristalizadas, alicerçadas em um modelo tradicional de formação, faz-se necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, essa mudança.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar a forma como vem sendo desenvolvida a formação pedagógica no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa. O Inglês foi a língua estrangeira selecionada como foco desta investigação por

assumir papel de língua global, tornando-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais.

## Formação pedagógica no curso de Letras

Para a compreensão da realidade do curso de Pedagogia de Letras no Brasil e da maneira como a formação pedagógica vem sendo desenvolvida no referido curso, cuja identidade foi se moldando ao longo da história, apresentando, ainda hoje, uma série de indefinições e desafios a serem superados, resgataremos, ainda que resumidamente, a história de sua criação.

O primeiro Curso de Letras foi inaugurado em 1837, no Colégio Pedro II, na modalidade bacharelado. A completa ausência de tradição dificultou a criação de um padrão universitário no País.

A Reforma Francisco Campos, em 1931, introduziu mudanças no ensino, que promoveram maior ênfase às línguas modernas – Inglês, Francês e Alemão –, que passaram a prevalecer sobre o Latim, considerada por três séculos a língua estrangeira recomendada, vista como uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades intelectuais no aprendiz (VIEIRA, 2007). Foi proposto, a partir de então, o Método Direto, que Brown (1994) acreditava ser mais uma postura em relação ao ensino de línguas do que um método propriamente dito, por não apresentar uma base teórica sólida. Seus princípios básicos estavam centrados no ensino de língua por meio de conversação e discussão, desenvolvidas essencialmente na língua estrangeira, sem que regras gramaticais fossem explicitadas. O fato de exigir grande domínio da língua, sem que existissem materiais didáticos disponíveis, fez com que a rotina e a improvisação vencessem.

Somente em 1934, em decorrência da forte pressão pela diversificação e expansão dos sistemas escolares, foi criado o primeiro Curso Superior de Letras no Brasil. Os moldes existentes para a sua criação eram, essencialmente, os do próprio Colégio Pedro II, além de alguns outros colégios secundários e escolas normais. Esses cursos tiveram seu modelo importado do tradicional bacharelado com duração de três anos, sendo-lhes acrescentado um ano de formação em Didática para a habilitação em licenciatura. Os currículos passaram a ser organizados desta forma para todo o País (FIALHO; FIDELIS, 2008). Era o início da história do modelo “3+1” nos cursos de Letras.

A formação do professor de língua estrangeira, conforme o modelo proposto pelas Faculdades de Letras, não fugia às tendências observadas na formação de professores, ficando a formação do professor para atuar na Educação Básica relegada a segundo plano.

Desde a sua criação até o ano de 1939, o Curso Superior de Letras era dividido em Letras Clássicas e Português ou Letras Estrangeiras. A partir de então, houve uma reorganização no curso, que passou a ser dividido em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, com ênfase nos estudos literários (FIORIN, 2006).

Em 1942, a Reforma Capanema prescrevia um ensino prático. Visando atender a essa disposição, foi indicado o método Áudio-lingual para o ensino de língua estrangeira. O ensino deveria ser desenvolvido exclusivamente na língua estrangeira. Suas principais características incluem a apresentação do tema por meio de diálogo, memorização de um conjunto de orações, padrões de estruturas ensinados através de exercícios de repetição e utilização de mímica. No entanto, a falta de orientações didáticas e, principalmente, a falta de professores habilitados para a implementação dessa proposta de mudança de método de ensino de línguas foram fatores que dificultaram a sua efetivação.

Em 1962, por meio do Parecer n. 283 (BRASIL, 1962), de Valnir Chagas, foi aprovada a primeira proposta de currículo mínimo para o curso de Letras, estabelecendo a dupla licenciatura (Português e uma língua estrangeira), sendo a licenciatura única permitida apenas para o Português. O currículo era composto por oito disciplinas, sendo cinco obrigatórias, referentes ao ensino da língua materna e três, a serem escolhidas dentre as oferecidas, referentes à língua estrangeira.

Com a promulgação da LBDEN em 1996 (BRASIL, 1996), extinguiu-se a obrigatoriedade do currículo mínimo, flexibilizando as estruturas curriculares. A separação entre bacharelado e licenciatura foi, então, recomendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com o Conselho Pleno (CP).

Como um complemento à LDBEN, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de línguas estrangeiras, baseados no princípio da transversalidade (BRASIL, 1997). Embora não seja proposta uma metodologia específica para o ensino de línguas, é sugerida uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. A sugestão é justificada pelas necessidades do aluno, por tratar-se, segundo o documento, de uma habilidade que se pode usar em seu próprio contexto social imediato, e pelas condições de aprendizagem, pela possível inviabilidade de serem trabalhadas as quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) dentro da carga horária proposta.

Percebe-se que, em vez de se procurar desenvolver meios para garantir um ensino de língua estrangeira de qualidade partindo-se da base, ou seja, revendo a organização e a carga horária destinada ao ensino da língua, no sentido de viabilizar o desenvolvimento do trabalho com as quatro habilidades comunicativas, busca-se um meio alternativo,

reduzindo a língua estrangeira a apenas uma dessas habilidades.

A ênfase dada à leitura pelos PCN gerou muitas críticas por parte dos professores logo após a sua publicação por restringir a ação do professor, contrariando o que havia sido estabelecido pela LDBEN em relação ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (cf. Art.3º, Inciso III), como afirmou Leffa (1999) em estudo sobre o ensino de língua estrangeira.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, levando-se em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao mercado de trabalho e às condições de exercício profissional. Partindo-se do princípio de que a Universidade não pode ser vista apenas como um reflexo da sociedade e do mundo do trabalho, mas, também, da necessidade de se atender ao pragmatismo da sociedade moderna, foram estabelecidas para o curso de Letras estruturas mais flexíveis. De acordo com o documento, os conteúdos básicos do curso de Letras referentes à língua materna e à língua estrangeira deveriam estar integrados aos da formação profissional, o que Paiva (2004, 2005) interpretava como uma proposta de extinção da antiga formação “3+1”.

A intenção da proposta apresentada das DCN era extinguir o modelo de formação em que o licenciando cursava os conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a uma complementação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada na prática de sua área de atuação, que lhe habilitava para o exercício do magistério. No entanto, como apontava Paiva (2005), a maioria dos cursos de Licenciatura em Letras ainda se encontrava alicerçada no de bacharelado, o que impedia que as disciplinas fossem direcionadas para o exercício da docência.

Embora as universidades tenham feito alterações em seus cursos visando atender às exigências legais, pode-se perceber que, até hoje, há uma desvalorização das disciplinas que dizem respeito à formação pedagógica para o exercício da docência em língua estrangeira no Curso de Letras. O redirecionamento dos processos formativos e das práticas pedagógicas em que os professores de língua estrangeira do Ensino Superior estão inseridos ainda se constitui um grande desafio.

Concordamos com Basso (2001), que, em pesquisa sobre as competências do professor no curso de Letras, afirmou que a dupla habilitação é um fator que vem historicamente dificultando a viabilização do tempo necessário a se destinar à formação pedagógica. Almeida Filho (2000) também apontou, na mesma época, uma ênfase histórica aos estudos literários e linguísticos, que ainda hoje vêm sendo priorizados desde a criação

dos cursos de Letras, em detrimento da formação pedagógica, o que faz com que o desempenho no âmbito da atuação profissional seja insatisfatório.

Em estudo sobre a formação de professores de Língua Inglesa, Vieira (2007) também sinalizou como um obstáculo o tempo insuficiente para se promover, concomitantemente, a formação do professor de língua estrangeira e da língua materna. Segundo ela, a dupla habilitação pode levar a uma formação incompleta em ambas as áreas, contribuindo para o despreparo do professor por ele formado para atuar na Educação Básica.

Diante deste panorama, Gimenez e Furtoso (2008) caracterizaram a formação pedagógica como supérflua e acessória nos cursos de Letras e apontaram uma possível alternativa: a separação em dois cursos distintos, um de língua materna e outro de língua estrangeira. Porém, ainda hoje, há muita resistência quando se trata do assunto, especialmente por parte das universidades privadas, por haver grande receio de que alguns cursos fechem, pelo fato de o curso de habilitação única não atender as demandas das transformações da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Embora a manutenção do atual modelo de formação do Curso de Licenciatura em Letras tenha relação com as práticas dos professores que nele atuam, há outros elementos que contribuem para a sua permanência, relacionados à forma como o curso é organizado pelas universidades e às próprias características dos licenciandos.

Em pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura, Gatti (2010) apresenta características das licenciaturas em geral, apontadas também por Paiva (2004) em relação ao Curso de Letras, que podem interferir na sua qualidade do ensino e que parecem não terem sido superadas. Segundo a autora, os projetos político-pedagógicos continuam apresentando currículos organizados de forma tradicional, em que a licenciatura encontra-se sustentada no bacharelado. Os estágios, em sua maioria, seguem o modelo de observação, sendo feito sem que haja orientação e acompanhamento sistemáticos. Além disso, mesmo após décadas de sua criação, na maior parte dos cursos continua sendo verificada uma desarticulação entre as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica.

Com relação à organização dos cursos de Letras, Freitas e Machado (2013) sinalizam que geralmente fica a cargo de pedagogos, que não possuem uma formação específica para o ensino de línguas. Estes que acabam importando as propostas curriculares de outras licenciaturas, as quais não possuem dupla habilitação.

Além disso, ainda hoje, percebe-se uma disputa entre os departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade das disciplinas didático-pedagógicas do curso, o que



Paiva (2005) já identificara em investigação sobre o perfil dos cursos de licenciatura em Letras. Seu estudo revelou que em algumas universidades a disputa entre esses departamentos deixava falhas nos currículos, evidenciando falta de integração e políticas de formação incompatíveis. Constatou que havia diferença no que diz respeito ao foco do ensino: em determinadas universidades, o departamento de Letras defendia a formação do professor com maior ênfase nas habilidades comunicativas, enquanto o departamento de Educação priorizava a formação voltada para o ensino de leitura. O autor apontou, também, a existência de universidades em que o departamento de Letras se eximia da participação na formação docente, alegando ser competência dos pedagogos.

Gatti (2010) sinaliza a necessidade de se considerar, também, as características dos alunos dos cursos de licenciatura e o meio social no qual estão inseridos, uma vez que estas influenciam na aprendizagem e, conseqüentemente, na atuação profissional. Os futuros professores trazem para seus cursos um aglomerado de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e, às vezes, como professores de cursos livres. As experiências anteriores dos alunos dos Cursos de Letras podem interferir na forma como se mostram disponíveis para absorver os conhecimentos com os quais são postos em contato.

Entendemos que é papel da universidade e dos formadores de professores contribuir para a construção de uma base sólida que envolva, além do suporte teórico, a prática e a experiência do futuro professor, para que este atenda às necessidades do mercado de trabalho e busque formação específica, quando necessário, diante das diversas realidades com que se defronte. O que falta nas universidades não é uma reflexão quanto à mudança de concepção no que diz respeito à formação do professor de Língua Inglesa, mas a possibilidade de efetivar tais mudanças, em vista das dificuldades, sobretudo, políticas e econômicas.

Verifica-se, conforme o exposto, a existência de diversos fatores que dificultam a superação do modelo tradicional de formação dos professores nos cursos de Letras, tais como a sua origem histórica (o modelo “3+1”), a dupla habilitação, a organização do curso, a disputa entre os departamentos de Letras e Educação, as características dos cursos de Letras, dos professores em que neles atuam, dos licenciandos e o meio social em que estão inseridos. Estes obstáculos exercem forte influência na aprendizagem do futuro professor, o que, certamente, afetará a sua prática em sala de aula.

## Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, visto que esta segue uma tradição interpretativa, partindo do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá para se conhecer de modo imediato” (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Este tipo de pesquisa possibilita identificar e, posteriormente, analisar as percepções que professores que atuam na licenciatura em Língua Inglesa de Curso de Letras apresentam a respeito de formação pedagógica.

Optou-se pelo paradigma Construtivismo Social que “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 133). De acordo com Schutz (1967, p. 11), o objetivo dos construtivistas é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”.

Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os 30 professores de Curso de Letras que atuavam na licenciatura em Língua Inglesa de quatro universidades, sendo duas públicas (uma federal e uma estadual) e duas particulares.

Todas as quatro universidades têm como objetivo formar docentes para atuarem em estabelecimentos de ensino. No entanto, pela maneira como os estágios supervisionados são organizados, percebe-se que há um enfoque diferente entre as universidades públicas e as particulares. As públicas pretendem formar professores no âmbito escolar e em cursos de idiomas. Já as particulares têm como foco de formação de docentes para atuar no âmbito escolar, não considerando a prática em cursos de idiomas. Além disso, as públicas possuem um Colégio de Aplicação, o que permite uma supervisão mais diligente por parte dos professores, o que não acontece nas particulares, que não possuem contato com as instituições onde os alunos realizam os estágios.

A estrutura dos Cursos de Letras nestas instituições também apresenta semelhanças e diferenças, independente de serem públicas ou particulares. A universidade federal e as universidades particulares apresentam currículo de dupla habilitação: Língua Inglesa e Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Já a universidade estadual possui currículo de habilitação apenas em Língua Inglesa e suas Literaturas. Em todas as universidades pesquisadas, as disciplinas gerais de Didática e Fundamentos da Educação são desenvolvidas de uma forma generalista, em turmas mistas, formadas por alunos dos mais variados cursos de licenciatura. Há, também, em todas as instituições, disciplinas de

didáticas específicas da língua, organizadas de acordo com a especificidade de um Curso de Licenciatura em Letras. No entanto, cada universidade oferece, em seu curso, disciplinas diferenciadas, que não são oferecidas nas demais.

Pode-se perceber, portanto, uma série de semelhanças e diferenças entre os locais selecionados para a realização da pesquisa, que não se restringem apenas ao fato de serem públicas ou particulares. Tais características nos despertaram grande expectativa de se realizar um trabalho bastante promissor.

Também foram analisados os seguintes documentos que regem o ensino: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2002). Tomando como base esses documentos, foram analisados os currículos dos referidos cursos, focalizando a maneira como são organizadas as disciplinas referentes à formação pedagógica.

A análise dos dados coletados foi feita em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

A partir desta análise é possível fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição de seus conteúdos.

O conjunto de informações, crenças, imagens e valores associados pelos professores às experiências vividas nos ambientes sociais em que realizaram a sua formação e em que tiveram a prática do magistério no Ensino Superior pode interferir na maneira como percebem a formação pedagógica e, conseqüentemente, na forma como suas práticas em sala de aula são conduzidas.

## **Discussão dos resultados**

De acordo com a fala dos professores, a persistência do modelo “3+1” parece estar ligada a uma questão de tradição, que ainda se faz bastante presente em suas práticas. Isso impede que coloquem em execução projetos pedagógicos que verdadeiramente promovam a integração entre os conteúdos específicos da língua e os que dizem respeito à formação pedagógica. Esse apego à tradição provavelmente está pautado nas crenças e valores que os professores carregam consigo e compartilham uns com os outros por meio de suas conversas diárias no meio social em que estão inseridos, o que tende a orientar suas práticas.

Além disso, foi identificada uma disputa entre os departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade da formação pedagógica, impedindo que haja uma integração entre eles no sentido de reformular os currículos do Curso de Licenciatura em Letras. Ainda que os professores tenham conhecimento da necessidade de haver maior integração entre os departamentos de Letras e Educação, essa é uma mudança a longo prazo. A realidade da educação não se transforma apenas pela adoção de novas ideias, mas pela mudança das crenças, valores, julgamentos e atitudes dos envolvidos neste processo.

Foi apontada, também, a imensa diversidade de currículos provenientes da recomendação de mudança nos currículos pelas DCN. Essa diversidade possibilita que cada curso atenda às demandas específicas de seus alunos, de acordo com o meio social no qual estão inseridos, além de atender às necessidades de cada universidade, de acordo com seus objetivos.

No entanto, é válido lembrar que cada universidade possui diferentes interesses, histórias e objetivos. Portanto, deram origem aos mais variados currículos, assim como à seleção e organização das disciplinas que os compõem. Percebe-se em suas propostas certo desequilíbrio entre os conteúdos, acarretando ora currículos “inchados”, ora “enxutos”. Conforme apontam os professores, essa polaridade pode ser positiva para o aluno, porque lhe possibilita optar pelo curso que melhor atenda aos seus interesses. Porém, ressaltam que por pretenderem atender às demandas do mercado de trabalho, alguns cursos propõem um modelo de formação que priva o aluno de conhecimentos e práticas que poderão fazer diferença no momento de sua atuação docente.

Ao falarem sobre o atual modelo de formação, no que tange a dupla habilitação, os professores afirmam que esta faz com que haja um déficit na formação do professor, uma vez que a carga horária de estágio e de disciplinas pedagógicas específicas precisa ser dividida entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa.

Os professores entrevistados apontam a necessidade de se haver maior equilíbrio nos currículos dos cursos de Letras. É possível que o equilíbrio apontado pelos professores provoque a elaboração de novas propostas de mudança nos currículos que venham ao encontro das necessidades do licenciando: uma base sólida na formação inicial, mas que não corresponda ao “inchaço” a que se referem os docentes do curso de Letras.

A articulação entre teoria e prática foi apontada pela maioria dos entrevistados como um fator que dificulta a modificação do modelo “3+1” dos currículos de formação, embora as DCN tenham proposto aumento de carga horária de formação pedagógica e que esta deveria ser articulada aos conteúdos específicos.

Pôde-se perceber, por meio da fala dos professores, que a Licenciatura em Letras ainda se encontra arraigada no Bacharelado, distanciando-se do modelo proposto pelas DCN, que defendem a elaboração de currículos de Licenciatura voltados para as suas especificidades, sem que estes sejam derivados daqueles do Bacharelado. É importante ressaltar que quando o aluno opta pela Licenciatura em Letras, ele objetiva também aprender como ensinar aquela língua. Nesse sentido, o curso de Licenciatura se diferencia bastante do de Bacharelado e, por assim ser, sua estrutura deveria ser pensada, também, de forma diferente.

De acordo com os professores, o que falta ao curso é uma formação mais específica, direcionada para a formação pedagógica daquele que irá atuar como professor de Língua Inglesa. O ensino feito de forma genérica parece não estar atendendo às necessidades dos licenciandos.

Embora ainda haja bastante dificuldade em se efetivar as propostas apresentadas pelos professores, devido a fatores que, muitas vezes, fogem às suas possibilidades, o fato de eles se posicionarem e proporem um modelo articulado de formação abre caminhos para uma possível efetivação futura.

Os professores estão inseridos em diferentes ambientes sociais nos quais vivenciam experiências diversas com os indivíduos com os quais mantém relações pautadas em suas concepções, valores, escolhas e comportamentos. As entrevistas revelaram que há entre eles uma discussão no sentido de promover uma formação articulada, em que a construção de conhecimentos da área de atuação proporcione embasamento e prática pedagógica. No entanto, isso ainda se encontra no campo das discussões. É provável que por essa razão cada professor procure garantir à sua disciplina maior articulação entre formação pedagógica e formação específica, partindo de sua própria experiência profissional, conforme ilustrado em seus relatos.

Não se pode questionar o valor, a importância das práticas de muitos professores, que buscam adaptar o currículo de acordo com a vivência que possuem, seja ela acadêmica ou profissional, de maneira a proporcionar ao aluno uma formação mais articulada, mais completada, condizente com a realidade da sala de aula. No entanto, a formalização de tais práticas nos currículos dos cursos se faz necessária para que não apenas uma parcela dos licenciandos tenha acesso a esse tipo de formação.

Os alunos da Licenciatura em Letras, assim como seus professores, trazem consigo um aglomerado de crenças, valores e experiências vividas no meio social em que estão inseridos. Portanto, ao se depararem com a proposta curricular do curso que estão fazendo, eles tendem a selecionar aquilo que é importante para si mesmos, dando ênfase a

determinados saberes que para eles fazem mais sentido, que refletem as suas necessidades, podendo contribuir mais diretamente para a sua futura atuação docente, de acordo com as perspectivas de trabalho que possuem. Do mesmo modo, tendem a desvalorizar outros saberes, os quais, no seu ponto de vista, naquele momento, não representam possibilidade de aplicação.

De acordo com os professores entrevistados, isso fica evidente num curso de dupla habilitação. Muitos alunos optam pelo curso não por terem interesse nas duas habilitações, mas fazem esta opção pelo fato de o curso de Letras estar sempre organizado em torno de mais de uma habilitação, seja ela em outra língua ou em literaturas. Assim, seu interesse de atuação influencia a maneira como mostram estarem disponíveis ou não para construir determinados conhecimentos.

Embora haja certa tendência, por parte dos alunos, a valorizar determinados saberes em detrimento de outros, o professor pode criar ambientes de discussão ao longo da formação para que o licenciando possa compreender que, por estar fazendo um curso de dupla habilitação, precisa levar em consideração as especificidades da língua materna, da língua estrangeira e dos conhecimentos pedagógicos, que permearão as suas práticas futuras.

É evidente que grande parte dos professores apresenta preocupação quanto a formar o seu aluno de modo que ele possa ter uma atuação desejável em sua vida profissional. No entanto, há elementos que dizem respeito às crenças e valores dos próprios alunos, que orientarão as suas práticas, de modo que poderão aplicar ou não determinados conhecimentos, mesmo que estes tenham sido apreendidos.

Percebe-se, pois, a partir do discurso dos professores participantes desta pesquisa, que há vários motivos que dificultam a superação do modelo “3+1” dos currículos do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, tais como o apego à tradição, a disputa entre os departamentos de Letras e Educação, a diversidade de currículos, que fazem com que alguns currículos estejam tão extensos enquanto outros encontram-se tão aligeirados, a falta de articulação entre os conteúdos da área de atuação e os conhecimentos pedagógicos, o fato de a condução de uma formação articulada se dar por conta da vivência pessoal do professor, não uma sistematização institucional e o fato de os interesses dos licenciandos exercerem forte influência na construção ou não de determinados conhecimentos.

## Considerações finais

Com base nos documentos analisados, percebemos que há, por parte do Poder Público, uma proposta de mudança na forma como os Cursos de Letras devem ser estruturados, assim como os de outras licenciaturas. Está evidenciado, na LDB e nas DCN, propostas pelo governo, a necessidade de que a formação pedagógica seja feita de maneira articulada à formação específica da área de atuação e que o Curso de Licenciatura não se confunda com o de Bacharelado, devendo suas disciplinas ser pensadas com foco na docência.

Tal proposta conduziu a uma mudança nos currículos dos cursos, que procuraram atender a este novo modelo de formação no sentido de eliminar a formação organizada no modelo “3+1”, em que a Licenciatura se caracterizava por uma complementação do curso, não sendo parte integrante dele. No entanto, pouco se tem avançado no sentido de se promover uma efetiva integralização de conteúdos específicos da língua e conhecimentos pedagógicos no currículo.

Vale ressaltar que quando falamos, atualmente, na persistência do modelo “3+1”, não nos referimos, necessariamente, a uma formação composta por três anos de conteúdos específicos, mais um ano de formação pedagógica, nem que este um ano seja realizado impreterivelmente no final do curso. Ao fazer alusão a este modelo, estamos nos referindo ao distanciamento entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos, que não compõem o “4”, mas o “3+1”. Nesse sentido, propostas que efetivem a articulação entre conteúdos específicos e pedagógicos fortalecem um curso cuja estrutura contemple a formação do professor em que a prática dos conhecimentos é construída ao longo de sua jornada acadêmica.

O discurso dos professores, pautado em suas crenças e valores, revela um certo consenso no que diz respeito à necessidade de se propor uma formação articulada, de forma a garantir uma base sólida de formação, para que os futuros professores não encontrem tantos obstáculos no início de sua prática docente. No entanto, embora proposto pela LDB e pelas DCN, e corroborado pelos professores, a análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras das universidades em que a pesquisa foi desenvolvida revelou a dificuldade de sua implementação. Percebe-se que investimentos foram feitos no sentido de promover a união entre Licenciatura e Bacharelado, propondo a inserção de disciplinas pedagógicas (Licenciatura) desde o início do Curso, simultaneamente às disciplinas da formação específica da área (Bacharelado).

Essa estrutura revela que o curso ainda se encontra arraigado a suas origens históricas, o que se pode depreender da fala dos professores, pela forte presença da persistência do modelo “3+1”, identificada como “tradição”. Disputa, também presente na fala dos professores, esteve relacionada à responsabilidade pela formação pedagógica nas licenciaturas. Tanto tradição quanto disputa foram identificados primordialmente nas universidades públicas. Os cursos dessas universidades vêm historicamente sendo separados em departamentos distintos, localizados em diferentes *campi*. O modelo “3+1” contribui para a disputa entre esses departamentos e a união destes representa perda de poder e de prestígio para um deles. Isso parece estar influenciando a forma como os cursos vêm sendo reformulados: buscando-se uma integração, mas ainda pautada no modelo original de organização.

Nas universidades particulares, embora essa disputa entre departamentos não tenha sido identificada, o modelo “3+1” também se faz presente na maneira como os currículos vêm sendo organizados. Embora os cursos sejam exclusivamente de licenciatura, percebe-se, por meio das falas dos professores, que ainda há grande dificuldade de que as disciplinas sejam direcionadas para o exercício da docência, diferenciando-se das disciplinas em que o foco é o conhecimento do conteúdo, como nos modelos de bacharelado.

Embora o modelo “3+1” ainda esteja presente nas propostas de organização dos cursos, verificou-se que os professores tentam promover uma formação mais articulada. Os docentes afirmam que as experiências que tiveram em sua trajetória profissional possibilitam que promovam, mesmo em disciplinas que consideram fundamentalmente teóricas, práticas relativas ao exercício da docência, no sentido de relacionar os conhecimentos teóricos às práticas futuras dos licenciandos.

No entanto, o discurso dos professores sinaliza que a aprendizagem pode interferir na forma como o aluno poderá atribuir significado ao que é proposto pelo professor. Isso se dá pelo fato de o aluno atribuir maior valor a determinados conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com a sua área de interesse de atuação.

Pode-se depreender das falas dos professores, em suas conversas diárias, na busca de tomada de decisões, alguns elementos relacionados ao atual modelo de formação que busca meios de promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área de atuação e os relacionados à formação pedagógica. Os professores identificam a formação pedagógica como elemento de disputa entre departamentos, sendo ela caracterizada como um objeto de poder. Além disso, relacionam essa formação a algo tradicional, remetendo-se a práticas ultrapassadas. O modo como a formação pedagógica se encontra estruturada



no atual modelo de formação também está relacionado à forma como os concursos de professores são organizados, mantendo-se a cisão entre departamentos, no caso das universidades públicas, e à necessidade de se atender os interesses administrativos, no caso das particulares. E, ainda, os professores caracterizam o licenciando como autor de sua própria formação, quando atribuem a ele uma parcela de responsabilidade pela forma como o ensino é direcionado, justificando-se pelo fato de valorizar sua área de interesse, conferindo menor relevância aos demais conhecimentos, o que afetaria no seu aprendizado.

Esta pesquisa ratifica resultados de outros estudos, evidenciando que, diretamente relacionada à persistência deste modelo, os professores de cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa ainda desvalorizam a formação pedagógica e a colocam em um segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA M.; BRAGA TOMICH, L. *Aspectos da Linguística Aplicada* (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular, 2000, p.33-47.

ALVES-MAZZOTTI; A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores*, Autêntica, v. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 19, p. 34-44, jan./abr. 2015a. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, H. S. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal*. 2001. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 abril 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introduz os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 283, de 19 de outubro de 1962. *Propõe um currículo mínimo para o Curso de Letras*. Brasília, DF, 1962.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 009, de 18 de janeiro de 2002. *Introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 1962.

FIORIN, J. L. A criação dos Cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da Pesquisa Linguística Universitária. *Revista Línguas e Letras*. Cascavel: UNIOESTE, v. 7, n. 12. p. 11-25, 2006.

FREITAS, M. F., MACHADO P. R. A. C. Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de LE e respectiva história. *Revista Helb*, Brasília, v. 1, n. 7, p. 41-53, 2013.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 28 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Distrito Federal: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIMENEZ, T. N; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, v. 2, n. 0, p. 1-10, 2008.

GIORDANI, E. et al. Formação e atuação do professor universitário. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1, 2006, p. 2-6.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey. Prentice Hall, 1994.

FIALHO, D. S., FIDELIS, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista Helb*. Brasília, v. 2, n. 2, p 43-55, 2008.

MOREIRA, L. P.; MAIA, H. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no pnc e na da discussão brasileira recente. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, p. 181-198, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995, p. 11-30.

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.

\_\_\_\_\_. *O novo perfil dos Cursos de Licenciaturas em Letras*. Florianópolis: UFSC, 2005.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Distrito Federal, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez, 2008.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 200-238, dez. 1999.

\_\_\_\_\_; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. *Educação em Perspectiva (Impresso)*, v. 4, n. 1 p. 15-36, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_; DURLI, L. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Revista Educação em foco*, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Evanston. IL: Northwestern University Press, 1967.

UGGIONI, J. S.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais de saberes docentes por profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24 p. 51-68, abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

VIEIRA, A. A. S. *A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente*. 2007, 205 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

Submetido em 29/05/2018, aprovado em 24/11/2018.