



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



**BÁRBARA BENEDITA MENDES BRITO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CAMPUS  
VALE DO RIO MADEIRA: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO  
CURSO DE LETRAS**

Humaitá – Amazonas

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



**BÁRBARA BENEDITA MENDES BRITO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CAMPUS  
VALE DO RIO MADEIRA: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO  
CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada para a defesa ao Programa de Pós- Graduação em Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Regina Martins Batista.

**Linha de Pesquisa:** Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá – Amazonas

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- B862f Brito, Bárbara Benedita Mendes  
Formação docente para o ensino de língua inglesa no Campus Vale do Rio Madeira: uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras / Bárbara Benedita Mendes Brito. - 2025.  
106 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Eliane Regina Martins Batista.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.
1. Formação inicial. 2. Professores de inglês. 3. Curso de Letras. 4. Currículo. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

**BÁRBARA BENEDITA MENDES BRITO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CAMPUS  
VALE DO RIO MADEIRA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO  
DE LETRAS**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista – Orientadora  
Universidade Federal do Amazonas – PPGECH/UFAM

Profa. Dra. Elis Regina Fernandes Alves – Membro Externo  
Universidade Federal do Amazonas – PPGL/UFAM

Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira – Membro Interno  
Universidade Federal do Amazonas – PPGECH/UFAM

Dedico em especial, a *Deus*, pela Sua presença e orientação em minha vida.

Aos meus pais, *Benedito* e *Rozária*, pelo incentivo e carinho.

À minha querida orientadora, *Eliane Regina*, pelo apoio e amizade.

Aos meus irmãos e irmã: *Willians*, *Wildson*, *Willison* e *Bianca*, pela força e pelos afetos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram de alguma forma para a produção desta pesquisa.

À minha família, pela força e incentivo para alcançar essa conquista.

À Professora Doutora Eliane Regina, minha orientadora, pelo apoio, condução e contribuição assertiva que muito me impulsionaram a concretizar esta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Elis Regina, Eulina Maria e Andreza Marcião pelas contribuições significativas no processo de qualificação, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação.

À Professora Doutora Elis Regina e à Professora Doutora Eulina Maria, que gentilmente aceitaram compor a minha banca de defesa, contribuindo de forma significativa para a realização deste trabalho.

Aos coordenadores do Colegiado de Letras do Campus Vale do Rio Madeira (IEAA/UFAM), em Humaitá-Amazonas, pelo acesso e pelas informações fornecidas sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (de 2010, 2019 e 2022), essenciais para este estudo.

A todas e todos os docentes do PPGECH/UFAM, por compartilharem valiosos conhecimentos sobre pesquisa acadêmica, que enriqueceram o processo de elaboração e escrita deste trabalho.

Aos colegas de turma, pela parceria e aporte durante as aulas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo que auxiliou o desenvolvimento desta pesquisa.

BRITO, Bárbara Benedita Mendes. **Formação docente para o ensino de Língua Inglesa no Campus Vale do Rio Madeira: uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** 2025. 106f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM.

## RESUMO

As propostas de formação inicial de professores de Língua Inglesa necessitam de mudanças que atendam as demandas sociais e políticas contemporâneas. Essas mudanças são ações necessárias que devem partir dos currículos dos Cursos de Letras em consonância com os documentos legais de formação docente, os quais devem oferecer conhecimentos linguísticos e pedagógicos que desenvolvam em seus acadêmicos saberes interculturais para atuarem nos diversos espaços que a licenciatura oportuniza. As transformações advindas da globalização requerem a adequação de práticas pedagógicas na educação do país, o que tem exigido novas formas de ensinar e aprender línguas. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o processo formativo de professores de Língua Inglesa de acordo com a implementação de um novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. A mudança curricular disponibiliza a toda sociedade a possibilidade de cursar o Ensino Superior no período noturno, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar durante o dia. O novo currículo está respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (2001) e pela BNC-Formação (2019). O presente estudo adota a abordagem qualitativa do tipo documental, em que se buscou analisar a matriz curricular para a formação de professores de língua inglesa da dupla licenciatura de Letras-Português/Inglês na cidade de Humaitá, Amazonas. A investigação concluiu, de modo geral, que o currículo apresenta, em seus componentes e projetos, elementos essenciais à formação docente para a língua inglesa. Nessa perspectiva, propicia estudos interdisciplinares, com temas sociais relevantes, com foco para a formação intercultural dos futuros professores de inglês.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professores de inglês. Curso de Letras. Currículo.

BRITO, Bárbara Benedita Mendes. **Teacher training for teaching English at the Campus Vale do Rio Madeira: an analysis of the Pedagogical Project of the Languages Course.** 2025. 106f. Dissertation (Master's in Science and Humanities Teaching) – Post-Graduation Program in Science and Humanities Teaching, Federal University of Amazonas, Humaitá/AM.

## ABSTRACT

The proposals for initial training for English language teachers need changes that answer the social and political contemporary demands. These changes are actions that must come from the curricula of Languages Course in accordance with the legal documents for teacher training, which must offer linguistic and pedagogical knowledge that develops intercultural knowledge to the students work in the different spaces that the graduation provides. The transformations resulting from globalization require the adaptation of pedagogical practices in the country's education, what has required new ways of teaching and learning languages. This research aims to investigate how the training process of English language teachers occurs according to the implementation of a new Pedagogical Project for the Languages Course at the Institute of Education, Agriculture, and Environment at the Federal University of Amazonas. The curricular change makes available to the whole society the possibility of attending Higher Education at night, especially for those who need to work during the day. The new curriculum is supported by the National Curricular Guidelines for Languages Courses (2001) and by BNC-Training (2019). This study adopts a qualitative documentary approach, in which we sought to analyze the curriculum matrix for the training of English language teachers in the Languages Course-Portuguese/English double degree in the city of Humaitá, Amazonas. The investigation concluded, in general, that the curriculum presents, in its components and projects, essential elements for teacher training for the English language. From this perspective, it provides interdisciplinary studies, with relevant social themes, with a focus on the intercultural training of future English teachers.

**Keywords:** Initial training. English teacher. Languages Course. Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEL</b>	Centro de Estudos de Línguas
<b>CES</b>	Câmara da Educação Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONSUNI</b>	Conselho Universitário
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IEAA</b>	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NDE</b>	Núcleo Docente estruturante
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PP</b>	Projeto Pedagógico
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PRP</b>	Programa de Residência Pedagógica
<b>TAEs</b>	Técnico-Administrativos em Educação
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capa dos três PPCs de Letras.....	51
<b>Figura 2</b> – Setor Acadêmico do Campus do IEAA .....	53
<b>Figura 3</b> – Campus do Polo Vale do Rio Madeira .....	54
<b>Figura 4</b> – Setor Administrativo do Campus do IEAA .....	55
<b>Figura 5</b> – PPC de Letras noturno .....	62
<b>Figura 6</b> – Projeto Centro de Estudos de Línguas do Curso de Letras do IEAA.....	77

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>O ponto de partida.....</b>	<b>15</b>
<b>Os objetivos da pesquisa .....</b>	<b>18</b>
<b>As seções da dissertação .....</b>	<b>18</b>
<b>2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA .....</b>	<b>20</b>
2.1 Definindo a concepção de currículo, política curricular e projeto pedagógico .....	20
2.2 Abordagens e métodos de ensino de Língua Inglesa.....	27
2.3 Políticas Curriculares: Demandas para a formação do professor de Língua Inglesa.....	32
2.4 Base Nacional Comum Curricular, BNC-Formação e o ensino de Língua Inglesa .....	37
<b>3 DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
3.1 Abordagem Qualitativa .....	49
3.2 Pesquisa Documental: Projeto Pedagógico do Curso.....	51
3.3 PPC de Letras: Componentes curriculares de formação científica, profissional e pedagógica.....	57
<b>4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LINGUA INGLESA .....</b>	<b>61</b>
4.1 Caracterização do Curso de Letras .....	62
4.2 Princípios curriculares para a formação docente .....	66
4.3 Disciplinas e projetos relativos ao ensino da Língua Inglesa .....	72
4.4 O processo formativo no PPC de Letras.....	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*É preciso reinventar o currículo. É necessário que se façam mudanças de paradigmas na formação dos professores de inglês, através de projetos interdisciplinares para a solução dos problemas na formação, bem com, repensar sobre algumas crenças arraigadas na formação de professores de línguas.*  
(Rocha, 2023).

Essa dissertação em pauta situou-se no processo de formação de professores do Curso de Graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) do campus Vale do Rio Madeira em Humaitá, Amazonas. O intuito deste estudo foi analisar os princípios integradores relacionados à formação de professores de Língua Inglesa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas, o qual, desde 2006, recebeu alterações (em 2010, 2019 e 2022), o que provavelmente pode ter produzido mudanças em relação à formação de professores de Língua Inglesa.

As reformulações curriculares na formação inicial de professores são consideradas pertinentes para a prática docente comprometida na Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio. Para isso, os cursos de Ensino Superior devem contemplar em seus currículos ações que ressignifiquem o exercício docente, Lima explica que o professor deve “adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos” (2007, p.19). Diante disso, é necessário refletir: Estariam os PPCs de Letras preparando os futuros profissionais para adequarem suas práticas pedagógicas aos seus estudantes? Qual o papel dos Cursos de Licenciatura para que essas práticas pedagógicas obtenham aprendizagens efetivas no contexto escolar? Essas indagações são imprescindíveis para repensarmos a formação de professores.

Na formação acadêmica espera-se que os graduandos sejam preparados para lecionar (dentre outras atividades), levando em conta as individualidades sociais e culturais dos alunos, caso contrário, os egressos serão apenas reprodutores e transmissores de conteúdos, sem a preocupação de significar os conhecimentos na vida dos educandos (Xavier, 2011). Por outro lado, a universidade prioriza os conhecimentos teóricos e científicos mais do que os conhecimentos metodológicos que os qualificam para o desenvolvimento pedagógico na sala de aula (Bortoni-Ricardo, 2009).

Leffa (2016) aponta que a sala de aula não é um ambiente isolado de acontecimentos do mundo, pelo contrário, o que acontece dentro dela está sujeito à circunstâncias de fora. Há fatores que afetam o resultado do processo de formação, subordinados por ações externas a universidade que ocasionam implicações no trabalho do professor. Dentre estes, destacam-se as leis, as diretrizes, a economia e a política, principalmente no ensino de língua estrangeira, que, em maior ou menor grau, condicionam o desenvolvimento das aulas, desde a definição da carga horária de uma disciplina na licenciatura até a organização de um curso de formação continuada.

As universidades cada vez mais têm formado professores de língua inglesa no Brasil, no entanto, a realidade do ensino dessa disciplina nas escolas evidencia uma defasagem na aprendizagem, como aponta a pesquisa realizada por Bernardo (2018), em seu levantamento de dados obtidos no site do INEP, em relação à prova de Língua Estrangeira do ENEM. Esta pesquisa revela que nos anos de 2010 a 2014 a média de acertos em nível nacional era de apenas duas, das cinco questões objetivas de inglês. Os dados mostram ainda que 55% dos candidatos em 2010 escolheram o Espanhol como Língua Estrangeira, e em 2014, mais de 68% dos participantes optaram por esse mesmo idioma, sendo os alunos de escolas públicas os que mais preferem o Espanhol no exame.

Em face disto, é fundamental investigar as razões pela qual os estudantes recorrem a essa língua, já que provavelmente a língua inglesa ocupa a maior parte dos currículos escolares, sendo a língua estrangeira que os alunos mais têm contato durante a vida escolar. Vale mencionar que, em geral, com as condições (pouca carga horária, falta de materiais didáticos adequados) que os docentes de língua inglesa se deparam no exercício de sua atuação, encontram na leitura e na gramática o alicerce para a preparação de suas aulas. E são as habilidades de interpretação de textos e leitura que são avaliados no ENEM, ou seja, mesmo o docente priorizando somente a prática dessas habilidades em sala de aula, os estudantes ainda não conseguem alcançar resultados suficientes no exame (Bernardo, 2018).

Essa problemática reitera a reflexão acerca dos currículos de Letras, levando-nos a questionar: Qual a relação das propostas de formação expressas nos PPCs dos Cursos de Letras quanto ao baixo rendimento de inglês dos estudantes de escolas públicas? A formação acadêmica tem se preocupado em promover ações que contemplem a resolução de adversidades que os futuros professores de língua inglesa enfrentam? Ou será a própria comunidade escolar a responsável pela não efetivação satisfatória das práticas pedagógicas desses profissionais?

Todos esses fatores corroboram com a falsa crença de que não se aprende inglês na escola pública. No Amazonas essa realidade não parece ser diferente, principalmente nos interiores do Estado, em que há poucos professores com formação adequada na área de língua inglesa. Em pesquisa realizada no Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Amazonas do ano de 2021, há um breve levantamento de estatísticas e dados que mostram o panorama da formação do professor de língua estrangeira no estado. O percentual é de que 33,1% das turmas do ensino fundamental anos iniciais das escolas de todos os municípios do estado, a língua estrangeira é ministrada por docentes com formação superior de licenciatura na área que lecionam, apenas 11,0% nos anos finais e 12,7% no ensino médio (Brasil, 2022). O documento enfatiza que os resultados mais baixos, de acordo com o indicador de adequação na formação de professores, são nas disciplinas de línguas estrangeiras.

A carência de profissionais com formação adequada na Educação Básica ainda é ampla. O Curso de Letras do IEAA é o único curso de instituição pública que “oferece a habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa em todo o Estado do Amazonas e o único que prepara profissionais para o ensino da Língua Inglesa fora da capital do Estado” (UFAM - PPC Letras, 2022, p. 11), sendo responsável pela formação da maior parte dos docentes de Língua Inglesa presentes nas escolas de Humaitá, tanto das redes pública quanto privada.

Entretanto, o Curso de Letras vem sofrendo com o baixo número de ingressantes em sua graduação. A causa para este problema pode estar associada à dupla habilitação de Língua Portuguesa e Língua Inglesa relacionados às dificuldades no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa presentes em uma parte significativa das escolas, se tornando um impasse para que os alunos finalistas do Ensino Médio optem pelo curso, por outro lado, também se tem a desvalorização da carreira docente em geral (UFAM - PPC Letras, 2022).

Autores como Moreira e Castro (2017), Almeida e Castro (2018) constataram em suas pesquisas de campo as dificuldades que os egressos de Letras do IEAA relataram ao exercer a docência em língua inglesa, que vão desde a falta de competência linguística à insegurança em lecioná-la. Constataram, também, que durante a formação inicial os licenciandos encontraram diversas dificuldades para o aprendizado da língua inglesa no curso, dentre as quais, a dupla licenciatura, pois essa modalidade de graduação exige atenção aos dois principais componentes curriculares, visto que, as disciplinas específicas de Língua Portuguesa sobressaem as de Língua Inglesa. Por esse motivo, os participantes das pesquisas apontaram que a carga horária voltada para as disciplinas de formação linguística de inglês são insuficientes, razão pela qual afirmaram não possuírem domínio da língua e não se sentirem seguros em atuar na área.

Nesse contexto, as pesquisas e o próprio Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC) do Curso de Letras apontam para uma possível lacuna na formação desse profissional, de um lado, têm-se os professores de língua inglesa atuando nas escolas que são majoritariamente egressos do Curso de Letras, e do outro, têm-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas na aprendizagem dessa disciplina, que é ministrada por esses professores, o que vem ocasionando a baixa demanda de vagas ocupadas nessa graduação. A partir desse pressuposto, desenvolveu-se a problemática desta pesquisa: O PPC do Curso de Letras promove formação “adequada/satisfatória”<sup>1</sup> para o exercício da licenciatura de Língua Inglesa?

### **O ponto de partida**

As inquietações para realizar esse estudo partiram de minhas<sup>2</sup> experiências pessoais, sou natural de Humaitá, estudei em escolas públicas da cidade e sou formada pelo referido curso. O interesse e encanto pela língua inglesa surgiram ainda durante o Ensino Fundamental, período em que se inicia o ensino dessa disciplina nas escolas de rede pública. Disso motivou-se a escolha pelo Curso de Letras-Português/Inglês, que me oportunizou compreender, na condição de aluna-professora, os anseios e alegrias do ensino e da aprendizagem dessa língua tanto nas escolas quanto no Ensino Superior.

Os estágios em escolas e as monitorias como professora voluntária no Projeto CEL<sup>3</sup> (Centro de Estudos de Línguas) sediado pelo Colegiado de Letras no espaço da UFAM, ofertado gratuitamente, me proporcionaram vivências voltadas para o ensino da Língua Inglesa, nos quais tinha grande entusiasmo em participar. A partir disso, observei que a valorização do ensino dessa língua geralmente se dá em redes privadas pela sociedade.

---

<sup>1</sup> Uma “sólida formação”. De acordo com a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura) dispõem sobre o seguinte fundamento: “II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho” (Brasil, 2024, p. 3).

<sup>2</sup> Justifica-se o uso da primeira pessoa do singular neste tópico por se tratar das motivações que me levaram a realizar a pesquisa e de minhas experiências pessoais e acadêmicas. Nos tópicos/seções que seguem usarei a primeira pessoa do plural, pois, a produção dessa dissertação é resultado de muitas contribuições, bem como, de autores, orientadora, colegas e docentes do curso.

<sup>3</sup> CEL – Centro de Estudos de Língua consiste num programa de extensão na área de Língua Inglesa, realizado no espaço da Universidade que oferece cursos de língua inglesa tanto para os alunos da própria universidade quanto para a comunidade externa. O CEL é uma importante iniciativa que permite aos alunos do Curso de Letras atuarem na condição de monitores, desenvolvendo e aprimorando suas habilidades como professores em treinamento (UFAM - PPC de Letras, 2022, p.142).

Concordo e me apoio no posicionamento de Cox e Assis-Peterson (2007) quando mencionam que as escolas de idiomas ocupam um lugar de prestígio social, constantemente veiculados pela mídia que se apoderam do uso de metodologias avançadas, de professores proficientes e a garantia de domínio, em curto prazo, da fluência na língua, promovendo no inconsciente coletivo a ideia de que é um “lugar de métodos que ‘realmente’ funcionam, de alunos que ‘realmente’ estudam, de professores que ‘realmente’ ensinam e de pais que ‘realmente’ se preocupam com a educação e o futuro dos filhos” (Cox e Assis-Peterson, 2007, p. 10).

Enquanto o ensino da língua inglesa da escola pública é amplamente difundido como o contrário disso, como “lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta” (Cox e Assis-Peterson, 2007, p. 10). Segundo as autoras (2007; 2008), esse “faz-de-contas” ocorre porque a disciplina é incluída no currículo sem atender as exigências requeridas na contemporaneidade, limitada pela “lição do verbo *To Be*”, dificultando desfazer as diversas crenças que a permeiam e que são sustentadas “por um conjunto de vozes” que ecoam na própria escola, de diretores, de professores, de famílias e alunos.

Por conta disso, a desvalorização e deslegitimação do ensino de inglês na escola pública reduz sua importância na vida dos estudantes, sendo transferida para a escola de línguas a atribuição de detentora do saber. Isso tem provocado disparidade e comparação em relação à finalidade da aprendizagem da língua, na medida em que, os institutos de idiomas, pretendendo lucrar, propagam tal diferença, contribuindo assim para a crescente elitização do ensino da língua inglesa.

Nessa perspectiva, me interessei em pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem desse componente curricular tanto nas escolas públicas quanto na universidade, e, assim, em produzir a pesquisa, na busca de compreender o que se tem feito para desconstruir o insucesso e os mitos relacionados à língua inglesa no contexto educacional brasileiro.

Inicialmente, meu olhar voltava-se para as dificuldades encontradas em ensinar um segundo idioma dentro do contexto cultural amazônico em escolas públicas. Dessa forma, com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), na Linha de Pesquisa: **Ensino das Ciências Humanas**, que visa formar pesquisadores e docentes com domínio de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento em Ciências Humanas, a presente dissertação foi apresentada com o objetivo de investigar e analisar os avanços e desafios da formação continuada de

professores de inglês e as competências determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para o uso de tecnologias e recursos digitais educacionais no ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II em escolas públicas do município.

Entretanto, considerando que o percurso do ato de pesquisar está subordinado aos contextos pessoais e profissionais, enquanto egressa do Curso de Letras percebi a necessidade de investigar o processo de formação inicial docente, o que ensejou o redimensionamento do objeto de estudo, que se trata do currículo da Licenciatura de Letras.

Durante esse caminho surgiram as indagações que me conduziram para a produção deste estudo: Qual o perfil profissional dos egressos? Como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais influenciam essa formação? Quais são as competências e habilidades propostas no PPC do curso direcionadas ao futuro professor de inglês? Como o PPC do Curso de Letras aborda o contexto cultural amazônico? A partir desses questionamentos elaborou-se a questão norteadora da pesquisa: Como se desenvolve a formação de professores de Língua Inglesa no PPC do Curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas?

Essas indagações partem das inquietudes relacionadas ao desenvolvimento do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, por entender que a formação durante essas etapas é significativa para os estudantes em sua trajetória pessoal e acadêmica. Além disso, são perceptíveis as lacunas no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa, e dentre vários outros fatores causadores destas, têm-se a problemática da formação inicial docente (Borges, 2015; Rocha, 2023).

Essas lacunas situam-se em dois aspectos. Borges (2015) aponta que dentre os problemas que cerceiam a formação de professores de Língua Inglesa em Cursos de Letras, os acadêmicos formados e até mesmo professores atuantes, ainda não possuem aquisição da competência oral nesse idioma, o que corrobora negativamente na qualidade do ensino dessa língua no país. Rocha (2023) aborda que as lacunas da formação desse profissional podem estar relacionadas à distribuição da carga horária nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas em Letras, pois, centram-se nas disciplinas de competência linguística e deixam pouco espaço para a formação pedagógica, isso evidencia uma tradição na formação inicial da docência em línguas.

Isto reforça a relevância de pesquisar o processo de formação do professor de inglês nos currículos dos Cursos de Letras, principalmente na região norte, em que o desenvolvimento da formação desse profissional deve considerar o contexto amazônico, não somente sua área de atuação (Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA). Dessa forma, deve-

se pensar o ensino de inglês voltado para todas as diversidades regionais presentes no Amazonas.

### **Os objetivos da pesquisa**

O encaminhamento da pesquisa requereu a definição de objetivos que conduziram a investigação, tendo como objetivo geral: Analisar os princípios integradores relacionados à formação de professores de Língua Inglesa no PPC do curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas. Para isto, teve especificamente ações complementares e relacionadas que foram efetivadas por meio da análise documental, objetivando:

- ✓ Identificar os objetivos e finalidades da formação expressos no PPC de Letras.
- ✓ Descrever as competências e habilidades “necessárias” para a formação do professor de língua Inglesa expressas no PPC.
- ✓ Compreender o desenvolvimento curricular do PPC de Letras, com destaque para as disciplinas e atividades relacionadas à formação do professor de Língua Inglesa.

### **As seções da dissertação**

A presente dissertação está organizada em cinco seções que foram produzidas considerando o problema investigado e a análise da formação de professores de Língua Inglesa. Na primeira seção **Introdução**, apresento o problema investigado neste estudo, as inquietações e indagações, na condição de pesquisadora e egressa do Curso de Letras, que me conduziram para o desenvolvimento da pesquisa, a questão norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Constam na segunda seção: **Políticas Curriculares para a Formação de Professores de Língua Inglesa**: Definição da concepção de currículo, política curricular e projeto pedagógico; em que nos fundamentamos em Lopes e Macedo (2011); Moreira (2009); Moreira e Candau (2007); Sacristán (2000) para sustentar os conceitos de currículo, política curricular e projeto pedagógico; Abordagens e métodos de ensino de Língua Inglesa, em que definimos e caracterizamos as principais concepções que fazem parte dos fundamentos dos documentos oficiais e da história do ensino de línguas na educação brasileira; Políticas curriculares: demandas para a formação do professor de Língua Inglesa, onde apresentamos um breve panorama histórico sobre como a Língua Inglesa se tornou uma disciplina escolar e acadêmica; Base Nacional Comum Curricular, BNC-Formação e o ensino de Língua Inglesa,

onde discorremos sobre as implicações que esses documentos trazem para os currículos escolares do ensino fundamental e médio, bem como, para os cursos de licenciaturas.

Na terceira seção encontram-se os **Caminhos Metodológicos da Pesquisa: Abordagem Qualitativa**, nos apoiamos em Minayo (2009, 2014); Pope e Mays (2005) para tratarmos sobre a abordagem qualitativa desse estudo; Pesquisa Documental: Projeto Pedagógico do Curso, em que trazemos os apontamentos essenciais da pesquisa documental sinalizados por Lüdke e André (1986); Kripka, Scheller e Bonotto (2015); PPC de Letras – componentes curriculares de formação científica, profissional e pedagógica, julgamos também necessário contextualizar e caracterizar os três Projetos Pedagógicos do Curso de Letras, destacamos, ainda, os componentes curriculares relacionados à formação do professor de Língua Inglesa.

Na quarta seção abordamos sobre a **Formação Docente para o Ensino da Língua Inglesa**: Caracterização do curso de Letras, em que trazemos as reformas educacionais que respaldam o curso, identificamos os objetivos e as finalidades da formação docente para a Língua Inglesa expressos no PPC de Letras e nas políticas curriculares que regem os Cursos de Letras no Brasil; Princípios curriculares para a formação docente, em que apontamos as competências e habilidades necessárias para a formação do professor de inglês encontradas no PPC de Letras; Disciplinas, temáticas e projetos relativos ao ensino da Língua Inglesa, onde buscamos compreender como as disciplinas e as atividades relacionadas à formação docente para a Língua Inglesa são desenvolvidas no Currículo de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas; O processo formativo no PPC de Letras, em que se emergem reflexões e análises conduzidas por teóricos da área de formação inicial de professores de língua inglesa sobre o processo de formação docente no currículo do curso.

E, por fim, nas **Considerações Finais** retomo de forma breve o encaminhamento da pesquisa e da análise, por meio dos objetivos e do problema investigado nesta dissertação.

## 2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA

*Aprender uma língua transforma identidades, fortalece um sentido de auto-estima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas (diminuindo a ignorância e evitando a rasura de centrismos), arredonda a educação, impulsiona carreiras e possibilidades, abre janelas para o mundo e o planeta, tudo contribuindo para sermos mais felizes, livres e justos.  
(Almeida Filho, 2013, p. 10)*

Partindo do problema investigado, de como se desenvolve o processo de formação de professores de Língua Inglesa no PPC do curso de Letras, consideramos necessário trazer aportes teóricos nos quais nos fundamentamos para conceituar currículo, integração curricular, política curricular e projeto pedagógico. Compreendemos que a disciplina de Língua Inglesa é por si só integrada, motivo pelo qual damos destaque à integração curricular. Já que se relaciona com outras áreas de conhecimento, contextos sociais, políticos e culturais, como diz o Linguista Almeida Filho ela “verticaliza e educa a percepção de outras culturas” (2013, p. 10) e nos aproxima das diversidades linguísticas promovendo o enriquecimento e a valorização da identidade cultural materna.

Discorremos, também, sobre as abordagens e os métodos de ensino de Língua Inglesa, pois integram os princípios dos documentos que regem o ensino de línguas na educação brasileira. Entendemos que os princípios integradores se relacionam com as políticas curriculares que orientam a educação no Brasil, por isso, enfocamos as orientações de organização curricular e os fundamentos pedagógicos da BNCC e da BNC-Formação que vigoram no presente o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa.

### 2.1 Definindo a concepção de currículo, política curricular e projeto pedagógico

O currículo é o principal “instrumento” do processo educativo através do qual se busca avançar na qualidade da educação. Historicamente a palavra currículo tem recebido vários significados, alguns relacionados aos conteúdos ou à ação pedagógica. Para Lopes e Macedo “os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano” (2011, p.19).

Outras concepções o caracterizam como “uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação” (Moreira, 2009, p.06), ou ainda, como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p.18). Sacristán salienta ainda que “o conceito currículo adota significados diversos por quê, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (2000, p.103). Essas são algumas concepções<sup>4</sup> da palavra currículo que mais dominam os campos de estudo e pesquisa.

De acordo com Silva (1999), conforme citado por Moreira e Candau:

Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (2007, p.28).

De acordo os autores supracitados, podemos entender currículo como a escolha de uma cultura a ser usada na formação dos discentes, ou melhor, na construção da identidade de sujeitos, que envolve lutas de interesses e relações de poder. Desse modo, no momento da elaboração do currículo deve-se levar em consideração o contexto local, histórico, econômico e político em que será desenvolvido. E é esse conceito de currículo que adotamos e nele nos apoiamos para fundamentar nossas análises posteriormente.

A palavra currículo também tem sido usada para guiar procedimentos e mostrar resultados e que não estão descritos nos planejamentos escolares, como a organização das turmas, dos horários, regras de comportamento e vestimenta, construção de valores, entre outros, que são chamados de currículo oculto<sup>5</sup> (Moreira, 2009). Os currículos formal e oculto são os principais espaços de atuação dos educadores, sendo estes os responsáveis por sua construção e manutenção no seio escolar. Na história do currículo, a organização das disciplinas e a integração curricular sempre foram fontes de debates entre os teóricos da

<sup>4</sup> Podem ser definidos os estudos do currículo: na perspectiva tradicional, crítica e pós-crítica, com abordagens específicas de análise.

<sup>5</sup> Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, [...], mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (Moreira, 2009, p. 18).

educação, de modo que, ao longo dos anos, o currículo vem sofrendo modificações em suas finalidades educacionais, em consequência disso surgiram diversas modalidades de organização e recontextualização nas matrizes curriculares baseadas em princípios teóricos e sociais.

A abordagem clássica da organização curricular é compreendida por Lopes (2008) como o modo de organizar o currículo e as teorias curriculares que o fundamentam, assim como, a sequência didática dos conteúdos e sua inserção nas séries. Essa organização clássica dos conhecimentos se desenvolve através de princípios lógicos, de natureza psicológica ou epistemológica, baseados em critérios de ordens predeterminadas que visam seguir um conjunto de regras.

As três matrizes destacadas por Lopes (2008) sobre a clássica organização curricular situadas ao longo da história do currículo são: currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Lopes e Macedo (2011) afirmam que a integração curricular, que é a organização do currículo por projetos ou temas relacionados entre si e com outras áreas de conhecimento, está presente nessas três matrizes, seja por necessidades sociais ou teorias curriculares, assim, cada modalidade de matriz do currículo integrado se desenvolve:

Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta (Lopes, 2008, p. 64).

O currículo por competências, inicialmente desenvolvido por Ralph Tyler (1949), propõe uma filosofia de currículo em que a formação dos estudantes seja a de atender as demandas do setor produtivo dominante, ou seja, o currículo é o meio de transpor as técnicas mercadológicas para a escola e o responsável por garantir a formação eficiente a fim de assegurar que o “produto” seja moldado nos princípios positivistas.

Teóricos como Franklin Bobbitt (1918) e Werret Charters (1923) defendiam a ideia de que a escola poderia ensinar de forma mais eficiente se reproduzisse os modelos de organização científica das fábricas, além da ênfase dada à execução de objetivos precisos, como o comportamental (as competências) (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Tais objetivos se perpetuam ainda no presente em âmbitos educacionais, onde se afirma a necessidade da implementação de objetivos a serem alcançados, como o perfil de sujeito ou de profissional que se deseja formar, ideias aliadas ao pensamento do currículo

como dispositivo social de atender às demandas produtivas dominantes, ou seja, a real finalidade é estabelecer o controle da administração escolar e do trabalho docente.

Nessa perspectiva, os objetivos comportamentais foram substituídos pelo conceito de competência que visava formar comportamentos direcionados para a atuação em sociedade dos estudantes com base em sua região e cultura. Assim, a organização curricular por competências foca em ações guiadas por habilidades. Ainda que uma competência seja amplamente articulada com valores, saberes e aspectos sociais, ela é reduzida a um conjunto de habilidades que sejam passíveis de serem avaliadas isoladamente (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Para Jones e Moore (1993), citados por Lopes (2008), a competência não possui um conteúdo em si, pois o delimita em uma habilidade. Esse modelo de currículo se fundamenta em um saber-fazer relacionado ao setor mercantil e não considera os saberes e as competências que os estudantes adquirem em seu cotidiano e em redes sociais.

As habilidades voltadas para o desenvolvimento de relações sociais e culturais são limitadas por competências técnicas individualizadas. Por um lado, as competências atendem aos princípios de integração de conhecimentos, porém, essa integração beneficia somente o mundo produtivo, esse modelo curricular não agrega em uma formação intelectual crítica, mas, ao contrário se situa no conformismo, pois não leva a escola a questionar qual sua real função na sociedade em que está inserida (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

O currículo centrado nas disciplinas de referência iniciou-se com os estudos de Herbart (1776-1841), e difundiu-se pelos teóricos do currículo como Phenix, Hirst e Peters no ano de 1960. O foco desse modelo de ensino estava associado à educação tradicional e instrumental, o objetivo era formar o caráter moral e ético dos estudantes através de princípios: concentração e correlação. O primeiro refere-se ao valor das disciplinas que acumulam o conhecimento da humanidade como história ou literatura, e o segundo é a unicidade de cada disciplina, pois, segundo os supracitados teóricos, cada disciplina merece atenção única a seus conteúdos e combinar matérias ou submetê-la a outras pode ocasionar na perda de sua identidade. Dessa forma, a correlação surge para inter-relacionar uma matéria à outra, o que é conhecido no presente como interdisciplinaridade (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Segundo Tuiskon Ziller (1817-1882), seguidor dos princípios teóricos de Herbart, essa filosofia de currículo é desenvolvida a partir de duas concepções: centros de concentração e épocas culturais. O primeiro organiza o currículo para ser trabalhado por temas durante um ano letivo, o segundo depreende-se do pensamento de que o desenvolvimento moral e

intelectual dos estudantes se dá pelos estudos da evolução da história humana, desde os primórdios à modernidade, com a finalidade de garantir a perpetuação da cultura humana. Essa teoria defende o aprendizado a partir da assimilação de ideias em que o alunado seja capaz de adquirir um entendimento, e que ao longo dos anos letivos esse entendimento se torne um conhecimento especializado (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Esse modelo de currículo prioriza as disciplinas criadas nas universidades por pesquisadores que posteriormente são adaptadas para uso nas escolas, associando-se às disciplinas acadêmicas e científicas. O curriculista Jerome Bruner afirma que essa relação entre as disciplinas de referência e disciplinas escolares não seguem o mesmo processo de produção do conhecimento científico e do escolar, esse processo segue diferentes mecanismos, pois a assimilação do conhecimento científico requisita atividades diversas por parte da escola, diferentemente das atividades científicas (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Essa concepção apesar de valorizar a individualidade de cada disciplina, preocupa-se com a integração dos conhecimentos, no entanto, Lopes (2008) discorda que essa perspectiva contribua para uma formação crítica, já que seu foco é a estruturalização das disciplinas centradas em conhecimentos especializados.

A terceira matriz de organização é o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares, desenvolvido por Dewey, Decroly e Kilpatrick, que se posicionavam contra o modelo de currículo clássico, ganhou destaque no ano de 1920. Dewey alega que o currículo não pode ser indiferente ao cotidiano dos estudantes, portanto, a escola deve ser como uma comunidade e os jovens devem ser preparados para ela. O autor acredita que o objetivo da educação é a inserção social. Para que a sociedade seja democrática, a escola deve ser reflexo disso e é por meio desse princípio que problemas sociais relevantes podem ser solucionados, assim, o currículo é o espaço de práticas que desenvolvem a vida social e da comunidade (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011).

Nessa perspectiva, as disciplinas escolares não se fundamentam em conhecimentos científicos, elas têm por base finalidades que lidam com a cidadania, saúde e meios de comunicação, dessa maneira, as atividades propostas estimulam os estudantes a solucionarem problemas de forma criativa, com isso adquirem habilidades básicas. São os princípios psicológicos que regem a organização curricular, desse modo a integração se dá por meio de princípios decorrentes das experiências dos jovens e interesses da comunidade em que a escola se encontra (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011). Esse modelo de currículo é considerado o mais influente no que se refere à integração curricular, em vista disso, essa

discussão sobre como a integração deve ser desenvolvida tem sido recuperada e vem progredindo em teorias curriculares em tempos atuais.

Lopes (2008) concorda com os teóricos Paul Hirst e Richard Peters quando afirmam que os professores formados não estão preparados para atuar com integrações curriculares, já que a formação de professores é direcionada pela organização disciplinar do currículo, assim, segundo eles, os professores não estão devidamente aptos para trabalhar com diferentes áreas de conhecimento, o que pode ocasionar em um ensino superficial de conceitos de domínios diversos.

Sendo o currículo um objeto histórico e social, sua compreensão não deve ser desvinculada do contexto e das condições nas quais se desenvolve, e principalmente, das políticas curriculares que o cerceiam, sendo essa última um elemento importante que exerce influência significativa nas decisões sobre o currículo. A política curricular é o processo de seleção e produção dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas e nas instituições de ensino superior, incluindo habilidades, competências, culturas e valores que são organizados nas matrizes curriculares. Sacristán define política curricular como:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (2000, p.109).

Para o autor, as políticas curriculares se configuram na escolha dos conteúdos e na elaboração do currículo por meio de decisões administrativas e políticas que determinam as regras do sistema curricular. A política está diretamente relacionada ao currículo, sendo ela responsável pela regulamentação, direcionamento e orientação. Sacristán (2000) discorre que o processo de constituição das políticas curriculares perpassa por diferentes âmbitos, como as políticas educacionais e o Estado. No entanto, essas políticas não são suficientes para entender a completude das vivências educativas, dessa forma, sugere utilizá-las como alicerce entre política, teoria curricular e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o processo de constituição do currículo está diretamente ligado às políticas curriculares, como salienta Sacristán:

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras, em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam

convergentemente na definição da prática pedagógica com o poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso (2000, p.101).

Diante disso, de acordo com o autor, esse processo sofre interferências incoerentes e ilógicas que se contradizem, destacando-se assim as relações de poder que produzem as políticas de currículo. Esse processo também está relacionado com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais é um documento elaborado por todas as instituições de ensino obrigatoriamente. Nele são reunidos os objetivos e as metas que uma escola ou Instituição de Ensino Superior almeja alcançar, dando a ela autonomia administrativa própria para decidir e aplicar regras que visem a qualidade educacional, de acordo com as demandas da comunidade escolar ou universitária.

O PPC é a concretização do que irá ser trabalhado no dia a dia e o impacto do currículo no meio escolar e formativo, sendo relevante para a contribuição no processo de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Souza, Santos, Santos:

Os projetos escolares oportunizam ao estudante, independentemente do nível de ensino em que está matriculado, vivenciar de forma inovadora diversos aspectos do meio em que está inserido, sendo também uma forma de favorecer, além da interdisciplinaridade, a contextualização, aspectos de grande relevância na formação escolar do estudante, comprovando que as diversas áreas do conhecimento se complementam e dialogam entre si sobre os mais diversos temas (2020, p. 2).

Ainda para os autores, esse documento deve priorizar metodologias inovadoras e interdisciplinares que, integradas a determinadas temáticas, potencializem a aprendizagem dos estudantes. Por entendermos que sua concretização precede das didáticas adotadas pelo professor, a depender da formação pedagógica contemplada em sua licenciatura, estendemos esse conceito para o Ensino Superior. E, para que isso ocorra, o currículo deve ser reorganizado por eixos temáticos e o professor deve assumir um papel ativo de pesquisador de temas pertinentes a serem ensinados. Segundo Hernández e Ventura:

[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p.61).

Para os autores, o processo de aquisição de conhecimento se dá por meio de contextos e problemas que levem o estudante a desenvolver soluções, assim, ele passa de receptor a sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Perante o exposto, considera-se pertinente esta pesquisa na medida em que aprofundamos a análise do PPC do Curso de Letras, pois é no projeto pedagógico dos cursos de licenciatura ou bacharelado que se definem os objetivos de formação e atuação profissional, por isto, analisamos os princípios integradores relacionados à formação de professores de Língua Inglesa no PPC do curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas.

## 2.2 Abordagens e métodos de ensino de Língua Inglesa

Por entendermos que as abordagens e os métodos de ensino de línguas estrangeiras fazem parte dos fundamentos dos documentos oficiais e da história do ensino de línguas na educação brasileira, neste tópico, atentamos para as definições e caracterizações destes.

Há registros históricos que relatam indícios de discussões acerca da criação de teorias, métodos e abordagens no ensino de Língua Inglesa ainda no século XIX, período de buscas por métodos excepcionais, mas, somente no século seguinte essa procura atingiu seu auge (Redondo, 2013). A Segunda Guerra Mundial disparou a criação de novos métodos e redefiniu os já existentes, com eles, desenvolveram-se também as críticas de pesquisadores e educadores quanto à eficácia do ensino e da aprendizagem da língua inglesa.

O primeiro manual voltado para o ensino de língua inglesa foi criado somente no século XVI, impulsionado pelo crescente número de refugiados franceses na Grã-Bretanha nos anos de 1570 e 1580. Surgiu da necessidade de comunicação entre os ingleses e franceses para o estabelecimento de acordos políticos e econômicos. Essa demanda contribuiu para a elaboração de um material didático chamado de *Double-manuals*, cuja abordagem adotada era bilíngue, o inglês e o francês, consistia em um livro com diálogos sobre saudações do dia a dia e textos para aquisição de vocabulários com o intuito de facilitar a compreensão linguística. Seu precursor foi William Caxton (Redondo, 2013).

Após a publicação dos *Double-manuals*, outros materiais foram produzidos, disso derivou-se a carência de profissionais que ensinassem a língua inglesa como uma língua estrangeira. Surgiu, então, o primeiro professor de inglês, o francês Gabriel Meurier, autor do livro *A Treatise for to Learn to Speak French and English* (Um Tratado para Aprender a Falar Francês e Inglês), do ano de 1553, usado para ensinar francês e inglês (Howatt e Widdowson, 2004). Desde então, ensinar uma língua tornou-se uma profissão, isso demandou a criação de escolas próprias para o ensino de idiomas.

Ainda nesse período, a forma como uma língua deveria ser ensinada gerou preocupação nos professores pioneiros, assim como também, a busca em aprimorar os materiais voltados para o ensino de língua inglesa e francesa que suprissem as necessidades de refugiados franceses e da população em geral (Redondo, 2013). Este cenário os levou a pensarem em estratégias e a desenvolverem metodologias que promovessem a aprendizagem. É o período considerado como marco inicial na criação de abordagens metodológicas no ensino de línguas estrangeiras.

As abordagens foram elaboradas e aperfeiçoadas ao longo dos séculos, muitas foram adaptadas a partir de outras, algumas serviram de base para o desenvolvimento de teorias que são conhecidas no presente sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Ademais, questionamentos e críticas sobre a eficiência e os procedimentos dessas abordagens foram levantados por estudiosos da área, principalmente no século XX. A seguir, serão apresentadas as abordagens que surgiram no decorrer da história, com destaque para as mais promissoras.

Considerada uma das mais proeminentes no ensino de línguas, com maior tempo de uso na história das abordagens e a mais criticada, o método da gramática e tradução (*grammar-translation method*), segundo Howatt e Widdowson (2004), iniciou-se no fim do século XVIII na Prússia, Alemanha. E se propagou mundialmente no início do século XIX. Nesse período, o prestígio era dado às línguas clássicas, como o latim, tido como modelo de ensino para qualquer outra língua. Logo, ensinava-se o inglês com a mesma metodologia do latim, isto é, como se fosse uma língua morta, pois se acreditava que para aprender uma língua era necessário ter domínio de toda a estrutura gramatical (Uphoff, 2008).

Conhecido também como Método Clássico, perdurou nas escolas brasileiras por quase um século. As aulas restringiam-se à linguagem escrita, decorar regras gramaticais e vocabulário, acompanhados de textos para tradução, geralmente literários (Quevedo-Camargo; Silva, 2017), em que “pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial” (Leffa, 1988, p. 214). O objetivo de aprender uma língua relacionava-se à contribuição intelectual na formação dos alunos.

A abordagem direta (*direct method*) nasceu na França, se propagou na Alemanha e se desenvolveu nos Estados Unidos através das escolas de inglês dos estudiosos Sauveur e Berlitz (Redondo, 2013). Esses pesquisadores defendiam que uma língua estrangeira poderia ser aprendida de forma natural, sem a necessidade de tradução para língua materna. As aulas funcionavam totalmente na língua alvo, com foco na oralidade, por meio de pronúncias de

palavras, imagens e até mímicas. Acreditava-se que essa inserção diretamente na língua a ser ensinada faria o aluno aprender a pensar na língua estrangeira e a ter autonomia em sua oralidade, a partir da prática sequencial de quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever (Leffa, 1988).

A gramática não era tão importante, como na abordagem anterior, deveria ser aprendida de forma indutiva durante a comunicação, por meio de diálogos situacionais (conversas que simulam situações da vida cotidiana) e pequenos textos para a prática de leitura, em que se trabalhava a compreensão auditiva e a conversação. Exercícios escritos como respostas de questionários também eram preferíveis (Leffa, 1988). Foi a primeira vez em que se utilizou a junção das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) no ensino de línguas.

Na abordagem direta os professores deveriam ser fluentes ou nativos na língua a ser ensinada, motivo pelo qual não prosperou em escolas públicas, obteve êxito somente em escolas de idiomas privadas (Richards; Rodgers, 2001). Chegou às escolas públicas brasileiras em 1931 com a reforma de Francisco Campos, porém, na prática o método não era efetuado corretamente, pela falta de recursos materiais e estrutura das escolas, além da carência de professores com formação adequada no ensino de línguas (Machado; Campos; Saunders, 2007). Em consequência dessas condições, a abordagem da gramática e tradução, na maioria das vezes, voltava à tona, sendo poucas as escolas que conseguiam manter o uso do novo método.

Criada exclusivamente para os soldados da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, a abordagem audiolingual (*audiolingual method*) foi desenvolvida devido à necessidade com a qual o país se deparou frente às limitações linguísticas entre os militares e outras nações (Oliveira, 2014). Focalizava a comunicação e tinha como exigência a adoção de estratégias que fossem práticas e facilitassem ao máximo o aprendizado. Para isso, Martinez (2009) relata que cinquenta e cinco universidades, contando com especialistas linguistas, colaboraram na formação de militares para a realização de operações em território de idiomas estrangeiros.

Constituída nos fundamentos da linguística estruturalista de Bloomfield e na teoria da psicologia behaviorista de Skinner (Redondo, 2013), a abordagem audiolingual forçava a aprendizagem pela repetição mecânica de frases, formação de hábitos e expressões, estímulos e reforço de respostas certas, enfatizava a pronúncia correta, sem preocupação com a gramática, dessa forma, a estrutura linguística deveria ser assimilada por dedução e análise do próprio aluno. A abordagem foi rigorosamente criticada por estudiosos que argumentavam a

falta de autonomia na construção de novas frases, já que os humanos mudam constantemente a maneira de se expressar.

Essa abordagem veio ao Brasil por meio da importação de materiais e técnicas de ensino trazidos do exterior em 1950. Os materiais, livro, áudios e vídeos sustentavam o método e regiam os conteúdos das aulas, a função do professor consistia em aplicar a sequência previamente preparada pelo programa de ensino, não podendo alterar ou abordar nenhum assunto externo ao material (Uphoff, 2008). Para a prática desse método exigiam-se laboratórios bem equipados com computadores individuais e fones, para que os alunos pudessem ouvir e repetir os áudios quantas vezes fossem necessárias.

Segundo Redondo (2013), a abordagem natural (*natural approach*) atingiu seu ápice nos anos de 1980 em escolas de idiomas devido ao seu método instigante, isto é, promover competência linguística baseada no contexto cotidiano. Seu pilar teórico pauta-se nos conceitos de Stephen Krashen e Tracy Terrel, influentes estudiosos na educação de línguas estrangeiras, que alegam o *Comprehensible input* (Insumo compreensível) como principal componente no ensino de línguas (Oliveira, 2014). O *input* refere-se às conversas na língua alvo sobre contextos com os quais o aluno tenha convívio, em que não é necessário ter a compreensão completa, basta apenas ter noção do significado geral do que lhe é exposto.

As conversas devem sempre estar um nível acima do nível do aluno, assim, o idioma é adquirido gradativamente. A sala de aula deve ser um ambiente harmonioso, o professor não deve pressionar o aprendiz a falar, os erros no discurso que não afetem a comunicação não necessitam serem corrigidos e os conteúdos não devem seguir uma ordem sequencial (Oliveira, 2011). Os teóricos esclarecem que a aprendizagem deve ocorrer de forma subconsciente, assim como as crianças aprendem a própria língua materna, por isso é chamada de natural.

Os professores são responsáveis por fornecer o *input*, mensagens na língua alvo, ainda no primeiro momento da aula, fazendo com que os aprendizes compreendam e interajam durante a comunicação. As habilidades de ouvir e falar são desenvolvidas antes da escrita e leitura. Segundo Trentin (2001), Krashen acredita que a aquisição de uma língua estrangeira requer condições, ao que chamou de hipóteses. A mais dominante é a hipótese do filtro afetivo, quando um estudante possui ações afetivas negativas quanto ao ensino, este possui um “filtro afetivo alto”, já aquele que está favorável ao ensino, possui um “filtro afetivo baixo”. Essa hipótese é derivada de três variáveis: autoconfiança, motivação e ansiedade. A carência de autoconfiança e motivação, bem como ansiedade elevada podem causar bloqueios

na aprendizagem e aumentar o filtro afetivo, prejudicando a compreensão do *input* na língua alvo (Trentin, 2001).

A teoria de Krashen e Terrel, o *Comprehensible input*, tornou-se fonte de estudos para diversos pesquisadores da área do ensino de línguas. A partir das hipóteses e princípios da abordagem natural surgiu a abordagem comunicativa (*communicative approach*). Teve seu início por meio do trabalho do linguista Wilkins que sistematizou a língua em funções comunicativas, como saber pedir informações, se apresentar, pedir ajuda, entre outros (Almeida Filho, 1999).

A abordagem comunicativa ressignificou o ensino de línguas, pois, propunha objetivos específicos no seu ensino, criticando a falta destes nas outras abordagens. Isso instigou os especialistas do campo tanto pela teoria quanto pela prática usada, acarretando na grande produção de manuais funcionais para professores. Porém, também recebeu críticas com a tentativa de categorizar e classificar a língua em funções (“perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”), já que há uma gama de expoentes linguísticos que podem ser usados para expressar a mesma função comunicativa, a depender do contexto do falante. Consolidou-se definitivamente com a conquista não só dos linguistas, como também, de professores e autores de livros de línguas (Leffa, 1988).

A gramática e a norma linguística já não são consideradas importantes nessa abordagem, a função do professor é direcionar a comunicação e proporcionar atividades interativas, a finalidade é dispor autonomia própria ao estudante “não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula” (Leffa, 1988, p. 233), pois, o professor deixa de ter um papel autoritário e passa a ser um orientador.

Conforme Uphoff (2008), a abordagem comunicativa foi introduzida em 1978 no Brasil, por linguistas que após concluírem a pós-graduação na Inglaterra retornaram ao país. Seu principal precursor é o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, o qual revolucionou e adaptou o conceito de abordagem comunicativa, ampliando-a para um modelo de ensino inovador. Aprender uma língua, nas palavras do linguista: “é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões [...]” (Almeida Filho, 1993, p.15). Nesse intento, a interação da comunicação deve ocorrer entre os próprios estudantes, com assuntos que lhes sejam interessantes, assim, a aquisição da língua passa a ser construtiva e estimuladora, sem a predefinição de roteiros e materiais a serem seguidos.

Muitas outras abordagens surgiram em decorrência das concepções já apresentadas, no entanto, não lograram êxito no ensino de línguas, sendo consideradas pouco pertinentes pelos

estudos da literatura, são elas: abordagem silenciosa (*silent way*), programa neurolinguístico (*neurolinguistic programming*), sugestopedia (*suggestopedia*), abordagem lexical (*the lexical approach*), aprendizagem por aconselhamento (*community language learning*), inteligências múltiplas (*multiple intelligences*) e abordagem da resposta física total (*total physical response*) (Richards; Rodgers, 2001; Oliveira, 2014).

Os manuais e os materiais didáticos derivavam das abordagens, portanto, eram preparados de acordo com a teoria e a especificidade de cada método, levando em conta os contextos e as necessidades para os quais eram elaborados. Diante disso, para serem aplicados em sala de aula devem ser adaptados conforme o nível de ensino, o público alvo e o objetivo que se almeja alcançar. Leffa (1988) destaca que, apesar dos vários caminhos e transformações que a língua estrangeira sofreu, esta ainda gera discussões nos ambientes educacionais quanto às metodologias usadas no seu ensino, visto que no presente não há um só modelo que consiga atender as necessidades que assegurem a qualidade no ensino da língua inglesa no país.

De forma breve apresentamos o percurso da inserção das abordagens e métodos da língua inglesa no contexto brasileiro. Essa trajetória histórica revela os ganhos e as perdas de prestígio, carga horária e importância dessa disciplina nos currículos escolares no decorrer dos séculos. Esse processo é marcado pelas abordagens e métodos de ensino que, ao longo do tempo, moldaram a formação de professores, as políticas educacionais e os documentos oficiais que regem o ensino de inglês no país, refletindo nas práticas de ensino atuais e nos currículos de licenciaturas para a formação docente.

### 2.3 Políticas Curriculares: Demandas para a formação do professor de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa é amparado por lei no Brasil desde o período colonial. Em 1809, Dom João VI fez um decreto para homologar o primeiro documento legal para o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras em escolas públicas do país, a língua francesa e a língua inglesa (Marques, 2021). A necessidade surgiu das relações comerciais internacionais entre Portugal, França e Inglaterra, com isso, a população precisava ser preparada para o mercado de trabalho.

A partir daí, no governo de D. Pedro I, em 1827, homologou-se a lei que ordenava a criação de Escolas de Primeiras Letras gratuitas para todo o império. Disso surgiu a necessidade de preparar os professores para lecionar a toda a sociedade, instituíram-se então as “Escola Normal Superior e Escola Normal Primária” para formar docentes de nível

secundário e do ensino primário, respectivamente (Saviani, 2009, p. 143). A primeira escola secundária chamada Colégio Pedro II foi criada nesse mesmo ano no país, onde se ensinavam as línguas francesa, inglesa, grega e o latim.

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreram reformas na educação que visavam formar os estudantes para o ensino superior, em consequência disso, o inglês foi retirado do currículo. Voltou a ser obrigatório somente em 1892 com a saída de Benjamin Constant do poder, no entanto, houve uma nova reforma em 1898 em que o ensino de língua inglesa passou a ser opcional e voltado para suas literaturas. Passaram a valorizar línguas como o latim e o grego, e disciplinas humanísticas como a filosofia (Silva Santana, 2021; Rocha, 2023). Em geral, o método Gramática-Tradução era o mais utilizado para o ensino de línguas.

Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, instituiu-se o primeiro decreto (nº 19.890) que trazia orientações ao professor de língua inglesa, tornando-a obrigatória para o ensino secundário que foi dividido em dois cursos, o fundamental e o complementar. Nesse mesmo período, com a Segunda Guerra Mundial, iniciaram-se os cursos livres, pela abordagem do Método Direto que também foi desenvolvido nas escolas (Silva Santana, 2021), introduzido pelo professor Carneiro Leão, ainda sob o viés formativo estritamente relacionado ao mercado trabalhista. O ministro Gustavo Capanema, do governo de Getúlio Vargas, declarou uma nova organização na estrutura dos cursos, instaurando-se como curso ginásial, clássico e científico. Nessa nova reforma ocorrida em 1942 pelo decreto nº 4.224, conhecida como Reforma Capanema, o ensino do inglês era compulsório para os cursos ginásial e científico, e optativo para o clássico (Silva Santana, 2021), aumentando a carga horária para 35 horas de aulas semanais.

Buscou-se então a ampliação do Método Direto que consistia em “(‘contribuir para a formação da mentalidade, [...]’) e ([...] ‘capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano’)” (Leffa, 1999, p. 19). Apesar de dar continuidade e buscar aprimorar o método, o documento não forneceu orientações para sua efetivação no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, mas contribuiu significativamente para sua melhoria, pois, os estudantes em sua maioria concluíam “o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, [...], as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Leffa, 1999, p. 20).

Por anos, o ensino de língua inglesa foi associado como ‘treinamento’ em que se utilizavam métodos e técnicas de ensino, conhecidos também como *know how*, nas salas de

aula. Nesse contexto, o professor escolhia um método específico e o reproduzia com uma determinada abordagem, ou seja, entendia-se que a aplicação de habilidades isoladas promoveria a eficiência dos professores em suas aulas. Portanto, os objetivos e contextos de ensino não eram levados em consideração, causando fragmentação no ensino e aprendizagem da língua (Freitas; Belincanta; Oliveira, 2002).

Crenças e discursos, acentuados pela mídia, criaram um status do inglês que gerava a ideia de que dominá-lo traria ascensão profissional ou emprego garantido, ideias que foram disseminadas por muito tempo e afetavam tanto o professor formador quanto o estudante em formação, já que isso influenciava a maneira como a língua seria trabalhada pelos futuros profissionais docentes (Cunha, 2007).

Logo após a Reforma Capanema, foi produzida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 4.024) em 1961, em que os cursos ginásio e científico passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo Graus. Com as mudanças da LDB em 1971, sob a Lei nº 5.692, a língua estrangeira, além de ter sua carga horária reduzida, passou a ter caráter opcional acarretando seu enfraquecimento no currículo. Isso se deu devido ao período da ditadura militar que vinculava o ensino de línguas à supressão do nacionalismo. Conforme explica Nicholls, a escola não poderia “se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira, e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira” (2001, p. 16).

Este cenário só se modificou com a publicação da LDB de 1996, Lei nº 9.394, que alterou o Primeiro e o Segundo Graus, criando o então Ensino Fundamental e Médio, no qual o ensino de inglês se tornou obrigatório, viabilizando a opção por outra língua estrangeira. A partir das discussões geradas pela LDB, foram produzidos outros documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e o Plano Nacional de Educação (PNE), considerados importantes para a inovação da educação brasileira (Silva Santana, 2021).

A partir disso, nos anos 1990, a preocupação com a formação do professor de língua estrangeira aumentou consideravelmente, resgatando sua indispensável posição de mediador do processo de ensino e aprendizagem (Freitas; Belincanta; Oliveira, 2002). Apesar das pesquisas acadêmicas e publicações de artigos na área da formação de professores que vêm “trazendo reflexões acerca da importância do professor, muito pouco se faz para mudar a

condição de sua formação, oferecendo um currículo comprometido com a profissionalidade e o profissionalismo docente<sup>6</sup>” (Ialago; Duran, 2008, p. 56).

A partir disso, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o propósito de serem referenciais curriculares para a educação básica brasileira. Publicados em 1998 para os anos finais do Ensino Fundamental e em 2000 para o Ensino Médio, os documentos trazem como tema transversal o Meio Ambiente. Os PCNs (1998; 2000) trouxeram recomendações necessárias para o ensino de língua inglesa, situando-a como importante “instrumento” de formação, devido aos aspectos econômicos e políticos da modernidade, deixando a cargo do professor a atribuição de metodologias próprias de ensino.

Entretanto, o documento enfatiza a leitura como principal objetivo a ser desenvolvido em sala de aula para o Ensino Fundamental, motivado pelas condições de grande parte das escolas brasileiras como “(carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) [que] podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (Brasil, 1998, p. 21). Assim, justifica-se o foco na leitura para o uso em contextos formais, como em vestibulares, aliado ao desenvolvimento do letramento do estudante tanto na língua estrangeira quanto na língua materna. Contudo, o documento menciona que, se possível, outras habilidades podem ser desenvolvidas, como a compreensão oral, práticas de oralidade e escrita.

Para o Ensino Médio, a língua inglesa foi inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compondo a seção Línguas Estrangeiras Modernas. O documento sugere que durante os três anos do ciclo o alunado adquira a competência comunicativa atrelada a temáticas que abordem questões culturais. O foco na oralidade se dá devido aos “avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto” (Brasil, 2000, p. 30) e descentraliza, portanto, a gramática e a leitura como pontos essenciais a serem desenvolvidos no currículo, já que, para que haja a comunicação em uma língua, não é necessário somente “ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, [...] combinar esses enunciados num contexto específico de maneira que se produza a comunicação” (Brasil, 2000, p. 29). Além de propiciar conhecimentos linguísticos e a compreensão e verbalização

---

<sup>6</sup> De acordo com as autoras, Bourdoncle (1991) distingue que a “*profissionalidade*, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação” e o “*profissionalismo*, é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional.” (Ialago; Duran, 2008, p. 56).

de enunciados que possibilitem a interação com as mais diversas informações, também contextualiza a contribuição formativa da aprendizagem de uma nova língua atrelada a uma formação sólida e integral dos alunos enquanto cidadãos.

É interessante ressaltar que os PCNs (Brasil, 1998, 2000) reconhecem a urgência no que concerne a formação de professores de línguas, em razão de mencionarem que as aulas funcionam em torno de contatos com a língua “pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia e repetição” (Brasil, 1998, p. 54). Relacionam ainda, a desmotivação do ensino e da aprendizagem de línguas à “carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras” (Brasil, 2000, p. 25).

Associam também que as práticas linguísticas e pedagógicas dos docentes atreladas ao número reduzido de horas aulas semanal, além da falta de material didático apropriado “foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais” (Brasil, 2000, p. 25), fatores que, segundo os documentos, ocasionou o desinteresse pela aprendizagem e formação docente não só da língua inglesa, como também de outras línguas que poderiam ser adicionadas no currículo escolar.

Apesar de identificarem tais problemas, os PCNs nada propõem para solucioná-los, apenas orientam por meio de competências e habilidades como podem ser desenvolvidas as aulas, os objetivos e a função de aprender a língua estrangeira, a fim de contribuir para a elaboração de uma base curricular a nível nacional postulada pela LDB.

A LDB de 1961 já prescrevia a necessidade de produzir uma Base Nacional Comum, que só foi homologada em 2017 e 2018. Inicialmente, pretendia-se formular esse currículo de âmbito nacional democraticamente com a participação de todas as esferas educacionais, municipal, estadual e federal, por meio de audiências públicas, contando com movimentos sociais, universidades, professores, entre outros. Todavia, com a conturbação política em que se encontrava o governo de Michel Temer, presidente à época, a versão final da BNCC foi aprovada sem consulta pública juntamente com a Reforma do Ensino Médio pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva.

No que se refere ao ensino de língua inglesa, uma das alterações que mais se sobressai, realizada sem a participação pública, é a mudança na seção de língua estrangeira moderna para língua inglesa (Silva Santana, 2021), eliminando a possibilidade do ensino e aprendizagem de outra língua estrangeira, ao contrário do que propõem as Diretrizes

Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), publicada em 21 de novembro de 2018, que no Artigo 11º dispõe da organização das áreas de conhecimento, e no parágrafo 4º respalda a integração de práticas relacionadas à “IX – língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.” (Brasil, 2018a, p. 6). Essa decisão desarticula os próprios princípios dos documentos, pondo em questionamento seu desenvolvimento no seio escolar.

É perceptível que o alicerce na qual foram produzidos relaciona-se diretamente a questões econômicas e políticas que permeiam o país, desconsiderando portanto, a multiculturalidade existente no território brasileiro e as relações internacionais com países vizinhos, diante disso, “fecha-se, assim, o espaço para o ensino de outras línguas, como as línguas indígenas e/ou fronteiriças pertinentes para diversos estados e contextos, assim como barra-se o avanço do ensino de espanhol pelo país, que estava em pleno desenvolvimento” (Santana; Kupske, 2020, p. 154). A justificativa encontrada na BNCC para a predominância do inglês no currículo dá-se pelo mundo globalizado e sua função social e política, sendo um instrumento indispensável à formação pessoal e profissional dos educandos na contemporaneidade.

É notável que a trajetória histórica da disciplina de língua inglesa desde o início de sua criação no currículo escolar brasileiro vem sofrendo com as relações de poder e interesses capitalistas de organizações políticas e governamentais. E, é nesse ínterim que são produzidas as diretrizes que direcionam a Educação Básica e os Cursos de Licenciatura, como abordamos no próximo texto.

#### 2.4 Base Nacional Comum Curricular, BNC-Formação e o ensino de Língua Inglesa

A Base Nacional Comum Nacional, doravante BNCC ou Base, tem mudado a organização dos currículos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Há dois documentos, visto que o regulamento para o Ensino Fundamental foi aprovado em 2017, e finalizado com a elaboração para o Ensino Médio no ano de 2018 e o prazo de sua implementação foi de dois anos para cada ciclo a partir de sua publicação.

A oferta do ensino de Língua Inglesa se tornou obrigatória nas escolas de todo país a partir do Ensino Fundamental II de acordo com a Lei nº 13.415, de 2017, que alterou o art. 24, da LDB (Brasil, 2017) incluindo “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”, promovendo mudanças nas matrizes curriculares, inserindo

competências e habilidades específicas para o ensino dessa língua, como elementos fundamentais na formação dos indivíduos (Manfré, 2020).

Segundo a BNCC que “é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2018b, p.7), cita que:

Aprender a Língua Inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. (Brasil, 2018b, p.241).

A Base foi instituída com a prerrogativa de ajustar os currículos escolares, as avaliações, os materiais didáticos e a formação de professores de acordo com as diretrizes educacionais internacionais (Manfré, 2020). Nesse contexto, houve mudanças consideráveis na concepção dos currículos escolares, em particular do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II, em que a Base propõe que essa disciplina deve “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica” (Brasil, 2018b, p. 241), para isso, criaram-se três implicações para esse currículo: língua franca, multiletramentos e abordagens de ensino.

A primeira refere-se à Língua Inglesa como língua franca, a qual “não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...], são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (Brasil, 2018b, p. 241). Isso permite a desterritorialização da língua e de culturas antes legitimadas como referências para o ensino, destacando assim a função social e política do inglês, pois desnaturalizar o entendimento de que a língua não pertence a um local específico contribui para o desenvolvimento de uma educação propícia à abordagem intercultural.

Concordamos com Rocha (2023) quando afirma que promover a educação sob o caráter etnocêntrico invisibiliza minorias culturais tanto nacionais quanto internacionais, o que tem acontecido há muitas décadas no Brasil e em outros países por meio do ensino de língua inglesa, em que a cultura e a linguagem de países dominantes como Estados Unidos e

Inglaterra eram tidas como modelos de ensino, desvalorizando outros lugares mundo afora que são falantes desse mesmo idioma, como países asiáticos, africanos e caribenhos.

Moita Lopes (1996) adverte sobre como a exigência da pronúncia perfeita, aquela que busca imitar o falante nativo, pode levar a alienação da língua e da cultura do idioma. Cunha (2007) reitera que, quando isso ocorre, os futuros professores de língua inglesa podem sofrer frustrações ao almejar alcançar esse padrão de proficiência linguística. Esse fator denota duas condições vivenciadas por docentes e estudantes no Brasil em relação à língua inglesa, “ou a de rejeição ou a de total subserviência diante dessa língua; ambas posturas indesejáveis” (Cunha, 2007, p. 52).

A língua inglesa como língua franca pauta-se na capacidade de se comunicar de forma inteligível com qualquer falante na língua alvo, dessa forma, os aprendizes não necessitam neutralizar o próprio sotaque ou adquirir comportamentos linguísticos de nativos do idioma para terem a competência linguístico-comunicativa do inglês. Assim como nós falantes nacionais da língua portuguesa possuímos múltiplos sotaques e variações linguísticas regionais, os falantes maternos da língua inglesa também possuem suas subjetividades linguísticas locais, por isso, Oliveira (2014) defende que a pronúncia padrão do falante nativo não existe, é um conceito inventado.

A segunda implicação trata dos multiletramentos, tanto em relações sociais quanto em redes sociais, em que, saber a língua inglesa oportuniza a interação (verbal, visual, corporal, audiovisual) do sujeito com o mundo, dessa maneira a língua funciona como construção social em que o sujeito recontextualiza a forma de expressar seus sentimentos, ideias e valores (Brasil, 2018b). Abordar o idioma como língua franca favorece o entendimento que seu uso é fluido e multifacetado, isto é, a mistura de diversas culturas com a língua de falantes ao redor do mundo gerou dialetos do inglês, essa miscigenação possibilita múltiplas formas de falar e se expressar nesse idioma.

A terceira implicação está relacionada a abordagens de ensino em que o professor deve escolher diferentes recursos linguísticos para disponibilizar aos estudantes, sem que haja a determinação de um único inglês “correto” ou um “nível de proficiência” que precise ser alcançado, isso está diretamente relacionado ao ensino de língua inglesa como língua franca que busca valorizar a aprendizagem por meios de múltiplas culturas, desvinculando-se da ideia de falante ideal (Brasil, 2018b). Isso decorre da condição histórica de como funcionava o ensino nas escolas públicas. Como explica Rajagopalan (2004), as variações linguísticas britânica e americana eram tidas como modelos a serem seguidos pelos professores de língua inglesa não nativos, o que gerou debates sobre a função e a abordagem do ensino dessa

língua, considerando as mudanças mundiais e a sua ampla expansão como língua universal, padronizá-la a um modelo decorrente de falantes nativos já não é mais possível nos cenários atuais.

São essas três implicações que direcionam os cinco eixos organizadores do componente de língua inglesa no currículo, a saber: *oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural*. O eixo oralidade enfoca desenvolver a prática da linguagem e a compreensão da escuta e da fala, considerando a particularidade no modo de falar e no vocabulário individual que constitui a identidade dos estudantes. O eixo leitura trata da prática da linguagem através de textos escritos, visando a compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais relevantes na sociedade. No eixo escrita, prioriza-se a iniciação do ato da escrita pela produção de pequenos textos autorais, como tirinhas, mensagens e bilhetes, após seguem-se para produções mais elaboradas, como relatos de opinião, autobiografias e notícias, esse processo auxilia na criatividade e autonomia do aluno (Brasil, 2018b).

A articulação das práticas da oralidade, leitura e escrita constituem o eixo conhecimentos linguísticos, para que de forma indutiva os estudantes possam compreender o uso da gramática, expressões idiomáticas, tempos e formas verbais, entre outros. Relacionar semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e portuguesa ou outras línguas que sejam familiares aos alunos contribui para o entendimento do funcionamento estrutural das línguas.

O eixo dimensão intercultural, que é uma novidade para o currículo, provém do entendimento de que as culturas movem a sociedade contemporânea, desse modo, o ensino de inglês vai além do aprendizado de estruturas e formas da língua. O papel desse componente curricular envolve a problematização de sua função no mundo e sua influência nas relações sociais, principalmente como ele afeta as mais diversas culturas (Brasil, 2018b). Esses eixos estão interligados e devem ser trabalhados simultaneamente em sala de aula, “servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais” (Brasil, 2018b, p. 247).

Para que se cumpra essa proposta de ensino, Silva Santana (2021) aponta que o professor deve buscar apoderar-se desses conhecimentos, caso não tenham sido contemplados em seu curso de graduação. A autora ainda problematiza a forma como devem ser desenvolvidos os eixos organizadores em sala de aula, principalmente a dimensão intercultural que pressupõe a participação ativa do estudante e a sua interação com as mais diversas culturas. Se torna um grande desafio para o professor acompanhar o desenvolvimento individual de um a um nas atividades, pois a maioria das turmas possuem um elevado número

de alunos, dificultando a produção de diálogos, de leitura, de escuta, de escrita e da oralidade em apenas duas aulas semanais.

No Ensino Médio por sua vez, em que a Língua Inglesa é obrigatória de acordo com a Lei nº 9.394 de 1996 da LDB (Art. 35-A, § 4º), incluído pela Lei nº 13.415 de 2017, a BNCC diz que “continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assumindo seu viés de língua franca, como definido no Ensino Fundamental, Anos Finais” (Brasil, 2018b, p. 484), assim espera-se que no Ensino Médio a língua seja trabalhada na mesma perspectiva de língua franca, dando sequência ao que foi orientado no Ensino Fundamental.

É proposto ainda que os estudantes sejam conduzidos a compreender que o uso dessa língua possibilita a abrangência de saberes do “mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações” (Brasil, 2018b, p. 485). Dessa forma, a Base indica que é preciso aprimorar e consolidar os conhecimentos já adquiridos nos anos anteriores, focalizar na autonomia, no protagonismo e na cidadania do estudante, assim como sua inserção e participação em práticas sociais, digitais e culturais, porém, seu viés formativo volta-se para a preparação do mercado de trabalho.

Nessa etapa, a BNCC não define competências e habilidades específicas para o ensino de língua inglesa, ou seja, não há orientação para os docentes de como desenvolver esse ensino, sua inserção está englobada em Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, área de conhecimento que visa “ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (Brasil, 2018b, p. 481). A Base defende que a integração de dois ou mais componentes curriculares fortalece a relação e a contextualização entre si, para que haja melhorias na execução dos planejamentos de ensino, no entanto, só há habilidades específicas para a Língua Portuguesa.

Isso mostra que ao contrário do que a Base determina para o Ensino Fundamental, o documento para o Ensino Médio se apresenta mais como incompleto do que abrangente. A ideia de continuidade entre os ciclos fundamental para o médio, sem a definição de orientações para este último, reforça o caráter de educação que visa o conhecimento cumulativo. Essa concepção é criticada por Freire (1998) como “educação bancária” que precede a memorização do saber, visto que, “o conhecimento não é um objeto consolidado e sim em constante processo” (Damasceno *et. al.*, 2021, p. 1440), pois, o professor tem a consciência das mudanças sociais e de seus alunos e isso incita novas práticas de ensino.

Contudo, a BNCC não cita em todo seu texto nenhuma referência que embasa suas concepções e seus pressupostos, tampouco explica como o docente deve por em prática as implicações que estão propostas no documento. Daí surge o seguinte questionamento: Como o professor deve desenvolver o ensino da língua inglesa como língua franca em sala de aula, considerando os cinco eixos organizadores? Isso exige do professor conhecimento sobre outros países e culturas que usam a língua inglesa, e também, sobre recursos linguísticos da fala e da escrita, como expressões idiomáticas e gírias que são usadas em diferentes contextos geográfico-culturais.

Nesse sentido, segundo a Base (2018b), é de responsabilidade da União fornecer formações continuadas para os professores atuantes, e para os futuros docentes cabe aos Cursos de Licenciaturas suprir essas implicações na formação. Porém, na prática a graduação não permite o acesso amplo a esses conhecimentos, seja pelo tempo do curso (principalmente para Cursos de Letras com dupla habilitação) ou pela consolidação da teoria nas práticas pedagógicas.

Alves (2015) reitera que, embora a literatura e as discussões teóricas aliadas aos estágios supervisionados na formação inicial de professores de inglês desempenhem um papel importante, elas são insuficientes para proporcionar ao licenciando uma compreensão clara sobre como e de que forma integrar a língua inglesa como língua franca em sala de aula. Contudo, a autora destaca que a formação é o espaço oportuno para que os futuros professores se tornem conscientes<sup>7</sup> do inglês como língua franca, uma vez que essa abordagem de ensino requer conhecimento dos contextos cabíveis de ser aplicada, pois é um processo que exige reflexão, implementação e avaliação.

Para os Cursos de Licenciatura, foi aprovada em 2019 a Resolução CNE/CP nº 2/2019 chamada de BNC-Formação, pois está direcionada para a formação inicial de professores e, assim como também está integrada na Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica. O Artigo 29 do documento BNC-Formação reforça que:

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNC-Formação, 2019, p. 12).

---

<sup>7</sup> A autora defende que a conscientização é um processo indispensável que envolve “questões relacionadas ao papel hegemônico dos falantes nativos de inglês, à noção do Inglês Padrão perante os diferentes tipos de inglês existentes ao redor do mundo, à legitimidade da variação nas diferentes comunidades de uso, às características imperialistas do ensino de inglês, às implicações para o letramento e a avaliação, dentre outras” (Alves, 2024, p.56).

Isso mostra que as Instituições de Ensino Superior devem estar sintonizadas com as instituições escolares, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) acompanhar essa relação por meio de instrumentos avaliativos tanto nas universidades quanto nas escolas. Ademais, esse documento vincula a formação de professores à BNCC e destaca a distinção entre a formação inicial e continuada, já que em 2020 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 14/2020 que trata da formação continuada docente (Souza *et al.*, 2022). Assim, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura tiveram que alinhar-se a essas diretrizes, o Artigo 8º da BNC-Formação, a respeito da organização curricular dos cursos de nível superior para a formação docente, salienta que essas licenciaturas devem pautar-se em fundamentos pedagógicos como:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo. (Brasil, 2019, p. 05).

Esses fundamentos são importantes para uma organização curricular integrada, que abranja saberes pedagógicos contemporâneos, desse modo, o PPC de um Curso de Licenciatura como Letras deve propiciar em sua matriz curricular conhecimentos teóricos e práticos voltados para a formação de profissionais que sejam aptos a atuar em consonância com as mudanças na sociedade advindas da globalização que requerem modificações no perfil desse profissional.

O documento BNC-Formação determina ainda que os cursos devem ser organizados em três grupos e cumprir carga horária total mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídos da seguinte maneira:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p.06).

Além disso, essas diretrizes orientam a reorganização do currículo e dos conteúdos dos Cursos de Licenciatura a partir das competências e habilidades propostas na BNCC, para isso, integra três competências específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, cada uma dimensiona quatro competências seguidas de suas habilidades. Tanto a BNCC quanto a BNC-Formação seguem o modelo de currículo por competências, em que os componentes curriculares estão à disposição da competência, ele faz parte das três matrizes clássicas da organização curricular apresentadas anteriormente. Lopes (2008) destaca que essa perspectiva está relacionada ao mundo produtivo e em um saber-fazer, em vista disso, é necessário antes compreender o que é competência e habilidade.

Diante disso, nos apropriamos dos conceitos de Perrenoud (1999, p. 07) que compreende competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação [...], deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos” e habilidade “trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. [...] é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão” (Perrenoud, 1999, *apud* Silva; Felicetti, 2014, p. 19).

Para o autor, as competências articulam conhecimentos que estão diretamente relacionadas à capacidade de adaptação do ser humano às suas circunstâncias de existência, desse modo, cada sujeito, de forma subjetiva, é capaz de desenvolver competências que objetivem a resolução ou superação de um problema ou uma situação. De forma simplificada, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos.

Esses conceitos estão presentes em documentos educacionais nacionais como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Ainda de acordo com Perrenoud (1999), as palavras competência e habilidade surgiram no âmbito do mercado de trabalho devido à necessidade de qualificação da formação técnica, e foram transpostas para o campo educacional com os mesmos ideais, o que gerou questionamentos e debates de teóricos e filósofos da educação sobre o tema que prevalecem até o presente.

É interessante frisar que as DCNs para Formação Inicial Docente, aprovadas em março de 2024, apresentam em seu Parecer um relatório anexo, sobre reflexões acerca da formação de professores no país ao fazer uma análise comparativa dos documentos orientadores do processo de formação profissional, e reconhece as críticas em torno do significado dado ao termo competência no contexto educacional:

[...] dada a polissemia em que a expressão “competência” é empregada, bem como ao viés econômico e político expresso em sua definição, muitas são as críticas ao conceito de competência no contexto das reformas para a formação de professores. Há, desde os anos de 1990, um movimento de denúncia e resistência aos pressupostos econômicos e ideológicos em que as políticas estão sendo gestadas. As produções acadêmicas que analisam a temática das competências e sua incorporação às políticas de formação, identificam basicamente 2 (dois) grandes problemas: o currículo baseado em competências associado à ideia de avaliação, desempenho e consequente regulação do trabalho docente e a ênfase na formação pragmática (Brasil, 2024, p.3).

O texto se apoia em autores como Gatti (2008), Macedo (2002, 2019), Dias e Lopes (2003), para afirmar que nos documentos das reformas educacionais brasileiras, que iniciaram em 1990, o conceito de competência foi adaptado da reforma da formação de professores da Educação Básica dos Estados Unidos e do Canadá. Enfatizam, ainda, que esses documentos serviram de subsídio para os documentos brasileiros na época, justificados pela necessidade de preparar os professores para as transformações e exigências do mundo globalizado, pois, segundo o documento, é por meio do conceito de competência que se articula a relação entre educação e mercado.

Para Rios (2001; 2002), educadora e importante filósofa contemporânea, a concepção de competência possui múltiplas significações: saber, capacidade, habilidade, especificidade. Evidencia-se que sua definição leva em conta o sistema político e social em que vivemos, portanto, é mutável conforme as demandas do mercado. Ao se referir ao campo educacional, a autora atenta para a transposição dos termos da demanda mercadológica pela da demanda social, a qual manifesta as necessidades reais dos sujeitos de uma região, pois é para estes que se deve desenvolver a formação e a prática profissional do professor.

Quando se trata do trabalho do educador seu significado expressa “um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade” (Rios, 2002, p.65), contudo, não se fecha seu conceito a um modelo, pois não há como mensurar a possibilidade de se referir a completude de competência sem considerar suas dimensões. É algo que se constrói a partir das ações dos sujeitos em suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, Rios (2001; 2002) defende que as competências para a formação e atuação do professor abrangem dimensões da atividade docente: técnica, política, ética e estética. A competência é desenvolvida e revelada na ação docente, pode ser entendida com o sentido de “saber fazer bem”, o fazer exige saberes e suscita um posicionamento diante do que é necessário para o bem comum, considerando que o saber e o fazer, assim como os valores morais, são elementos construídos pela sociedade.

Os valores são mutáveis a cada período de tempo, na medida em que o ser humano busca dar significado à realidade de sua vivência, qualificando o que é certo ou errado, bom ou mau, belo ou feio. Juntamente com a ética e a moral que constituem os papéis sociais, orientam os comportamentos dos sujeitos, as leis e as normas para a organização social em dada comunidade. É nessa linha de raciocínio que Rios se fundamenta para explicar as dimensões da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos — conceitos, comportamentos e atitudes e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (2002, p. 81).

Assim, o exercício docente competente procura mobilizar essas dimensões, de forma reflexiva, crítica e comprometida, por meio de recursos, ou construí-los, para proporcionar um trabalho de qualidade para si, para os estudantes e para a comunidade. A dimensão ética é o pilar para a realização plena das outras dimensões, pois, para ser um professor competente não é necessário apenas dominar o conhecimento de sua área, nem ser só criativo ou apenas ser comprometido politicamente, é preciso refletir criticamente sobre o valor dos conteúdos ensinados, saber usar a criatividade para significar o conhecimento na realidade em que está inserido, assim como também é necessário agir efetivamente para concretizar o bem comum coletivo (Rios, 2001; 2002).

Já a BNCC conceitua competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 8), conceito que todas as instituições escolares devem ter como base comum para a construção do currículo, no entanto, recomenda que este possa ser moldado conforme o contexto social e local.

Adentrando no ensino de línguas, Almeida Filho conceitua competência como “capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos ‘ensino’ e ‘aprendizagem’” (2014, p. 15), essa concepção para o autor associa-se às abordagens de ensino do professor de línguas e são desenvolvidas desde o início da graduação e perpassam até o exercício docente.

No que diz respeito às três competências profissionais específicas estabelecidas pelo documento BNC-Formação (2019), a primeira, denominada conhecimento profissional, versa sobre o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, apropriação de metodologias que tragam rendimento na aprendizagem dos estudantes, saber como ocorre o processo cognitivo de aprendizagem em cada faixa etária dos estudantes e compreender o funcionamento do sistema educacional. A segunda, prática profissional, trata da execução efetiva de planejamentos de aulas, avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e condução do conhecimento por meio de competências e habilidades. A terceira, engajamento profissional, refere-se ao comprometimento do professor com seu próprio desenvolvimento profissional, ser compromissado com a aprendizagem de todos os alunos, ter participação em encontros que visem a discussão do Projeto Pedagógico da escola e envolver-se profissionalmente com as famílias e a comunidade (Brasil, 2019).

Entretanto, a BNC-Formação não descreve os meios, em seu corpo textual, de como os Cursos de Licenciaturas devem preparar os futuros professores, para que de fato, as competências profissionais se concretizem na prática. Rocha e Pereira (2019) problematizam o discurso neoliberal que a BNCC carrega, na intenção de normatizar e regular a educação, o mesmo ocorre na BNC-Formação que intenta o gerencialismo da formação de professores, centrada no tecnicismo docente, restringido as práticas pedagógicas a um saber-fazer, com “uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (Albino; Silva, 2019, p. 143).

Nessa mesma linha, Costa, Mattos e Caetano (2021) afirmam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instrumentaliza a formação inicial docente para servir aos interesses capitalistas e aos setores privados, que requerem o treinamento de sujeitos passivos para operarem no mercado de trabalho. Essas competências trazem concepções de que o professor é o único e o principal responsável pela qualidade da educação, pela aprendizagem dos alunos, assim como também, pelo seu aprimoramento profissional, preterindo os fatores externos que subjugam o exercício docente, como, as condições de trabalho e o salário.

Tardif (2013) enfatiza que responsabilizar os professores pelo baixo rendimento dos estudantes é ignorar as circunstâncias do ambiente escolar e do trabalho docente, desconsiderando os problemas inerentes à educação, como as condições socioeconômicas do alunado, violência nas escolas, dificuldades de aprendizagem, falta de acompanhamento familiar, insegurança alimentar, entre outros. Fatores que, se negligenciados, agravam a desvalorização da profissão docente.

A desvalorização do magistério se reflete na própria formação de professores, que é moldada por competências e habilidades voltadas para o cumprimento de avaliações nacionais e internacionais em larga escala. Tais avaliações são apresentadas na BNCC (2018b) como instrumentos relevantes para a coleta de dados estatísticos gerais e específicos sobre a educação no país, sendo utilizadas, por exemplo, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, conforme destacam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) e Curado Silva (2020), essas avaliações são mecanismos de controle, com o objetivo de monitorar o desempenho tanto das instituições escolares quanto do exercício docente.

Moura, Silva e Meneses (2023) se opõem a essa nova concepção de formação da BNC-Formação vazia de formação teórica e humana, centrada em competências, no saber-fazer, que prepara o professor para ensinar aos alunos habilidades úteis ao setor produtivo, como ser cooperativo e trabalhar em equipe. O ato de ensinar se abrevia em conhecimentos práticos para atender as demandas do neoliberalismo. Esse documento se direciona a formação de professores de qualquer componente curricular da Educação Básica, por isso, essas competências devem estar alinhadas aos PPCs dos Cursos de Licenciaturas.

Consideramos pertinente abordar essas políticas curriculares, pois, o currículo de Letras do IEAA observa e se alinha a essas diretrizes vigentes tanto da Educação Básica quanto as direcionadas ao Ensino Superior no país.

### 3 DEFININDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Pesquisar é uma necessidade de busca de conhecimentos e, ao mesmo tempo, um ato político. (Rocha, 2023, p. 24)*

Nesta seção delineamos a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta investigação. Concordamos com Rocha (2023), quando afirma que pesquisar significa descobrir novos conhecimentos a fim obter respostas em um determinado campo de estudo que possam ser proveitosas na vida das pessoas. Ao mesmo tempo, pesquisar também significa um ato político, porque a escrita e o discurso não são ações neutras, requerem um posicionamento, uma visão da pesquisadora.

Por isso, optamos pela pesquisa qualitativa e documental, pois o documento escolhido é rico em informações e representa o contexto sociocultural em que a pesquisa está inserida, bem como representa as políticas educacionais que vigoram na formação docente e na Educação Básica no país. Com isso, utilizamos o Projeto Pedagógico de Curso de Letras do ano de 2022 do Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente (IEAA), a matriz curricular, as ementas e os objetivos dos componentes curriculares de Língua Inglesa e, para complementar o estudo, as Resoluções e os Pareceres para a formação inicial de professores.

Portanto, assim como Cellard, consideramos que a abordagem qualitativa do tipo documental é o “momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (2008, p. 303). Nesses termos, reunimos os três documentos curriculares, situamos e caracterizamos nosso objeto de pesquisa: o PPC do Curso de Letras. Ressaltamos, ainda, as organizações curriculares dos três PPCs do Curso, com destaque para os componentes curriculares relacionados à formação do professor de Língua Inglesa.

#### 3.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa em questão utilizará a metodologia de natureza qualitativa, do tipo documental. De acordo com Minayo o método qualitativo “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus

artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (2014, p. 57). Esse método foi escolhido, pois, está voltado para realidades que não podem ser quantificadas, conforme Minayo:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2009, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa busca analisar os dados do problema investigado por meio do método interpretativo e indutivo. Para Pope e Mays (2005), esta abordagem se preocupa com os fenômenos sociais (interações, comportamentos) e como as pessoas significam as experiências sociais que vivenciam, por isso é conhecida também como pesquisa interpretativa. Essa abordagem permite diferentes visões para o problema da pesquisa, bem como, pode identificar as causas para tal problema, conforme afirma Minayo “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (2014, p. 24), dessa forma, os dados da pesquisa podem receber novos significados ou interpretações a depender das deduções e entendimento da pesquisadora.

Concordamos com Severino quando menciona que a interpretação dos dados deve ocorrer de forma flexível, sem que seja induzida por fatores pessoais de quem pesquisa, no entanto, é o olhar crítico da pesquisadora que traz novos desdobramentos sobre o objeto de pesquisa, por isso é necessário “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim é dialogar com o autor” (1984, p. 92).

Nesse sentido, ressalta-se que a contextualização do objeto de pesquisa favorece a compreensão de sua problemática, uma vez que “independentemente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno” (Casarin; Casarin, 2012, p. 33), sobretudo para caracterizá-lo e relacioná-lo a fatores internos e externos.

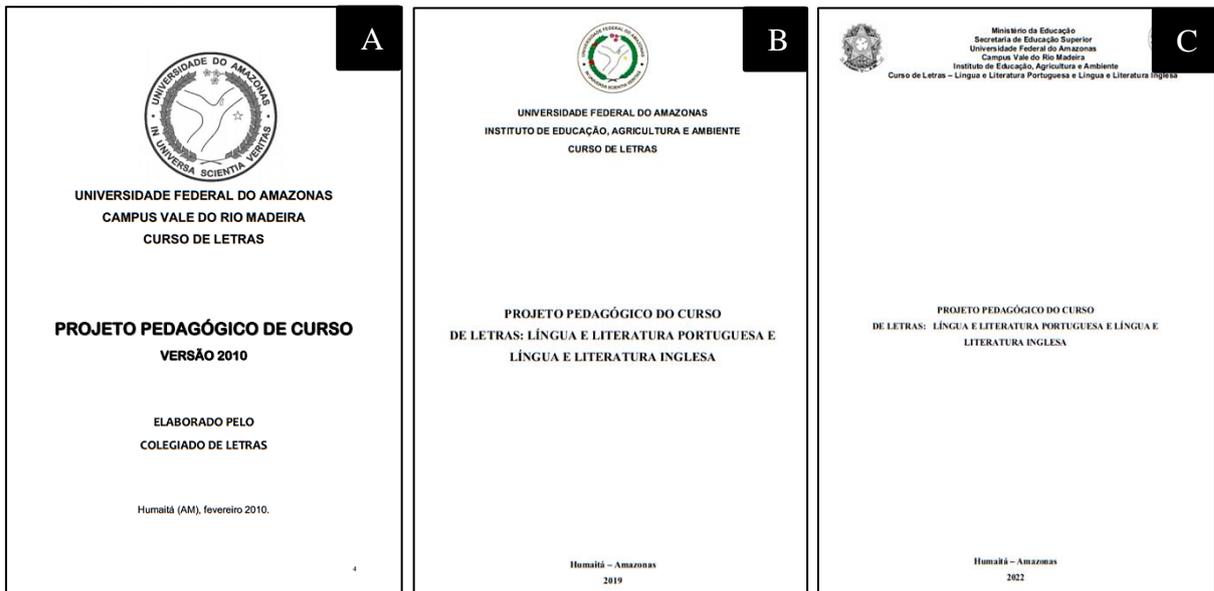
Nessa perspectiva, o objeto de estudo dessa investigação é o currículo do Curso de Letras, que desde 2006 recebeu alterações (em 2010, 2019 e 2022). Para uma melhor compreensão acerca da pesquisa caracterizamos os três documentos, no entanto, nos atemos para análise, somente a última versão.

### 3.2 Pesquisa Documental: Projeto Pedagógico do Curso

Este estudo utilizou a pesquisa documental, pois foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-Amazonas do ano de 2022, com destaque para os componentes curriculares de Língua Inglesa. Foi feito também o levantamento teórico de artigos científicos publicados, de leis e parâmetros que norteiam a formação inicial de professores no que se refere ao Projeto Pedagógico de Cursos de licenciatura, com foco para a Língua Inglesa. Na Figura 1 se encontram as imagens das capas dos documentos:

**Figura 1** – Capa dos três PPCs de Letras

**Figura A** – Capa do documento de 2010; **Figura B** – Capa do documento de 2019; **Figura C** – Capa do documento de 2022.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A análise documental relaciona-se com a abordagem qualitativa, e de acordo com Lüdke e André “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p.38), sendo relevante para a pesquisa, pois permite analisar as circunstâncias históricas e sociais “em que foi elaborado o documento, identificar pessoas, grupos sociais, locais e fatos, e fazer um recorte temporal dos acontecimentos, que, talvez, sem esse material não seria possível.” (Alves et al., 2021, p. 61).

Os documentos são fontes ricas de informações sobre o objeto de estudo e sua natureza, são estáveis e resistentes ao tempo, fornecendo mais confiabilidade e estabilidade

aos resultados alcançados, além de poderem ser consultados quantas vezes forem necessárias. Essa é uma das vantagens dos documentos, já que “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes” (Lüdke e André, 1986, p. 42). Esse processo, considerado indutivo, resulta na elaboração de categorias do objeto de estudo.

Fazer a seleção dos documentos a serem utilizados requer cautela, pois, “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke e André, 1986, p. 40), cabendo à pesquisadora selecionar e organizar o material a ser analisado. Para Kripka, Scheller e Bonotto o principal desafio desta:

[...] técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.” (2015, p. 57).

Nessa perspectiva, para melhor compreensão do objeto de estudo, que se trata de um documento, este será contextualizado e caracterizado a seguir, desde sua primeira à sua última versão, iniciando com o local em que o curso está inserido.

O Curso de Graduação em Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) fica localizado em Humaitá, região sul do Amazonas. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) o número de habitantes em 2022 no município era de 57,473, sendo que 69% da população vive em área urbana e 31% em área rural. Por ser banhado pelo Rio Madeira e estar situado nas rodovias Transamazônica e BR-319 que liga Manaus a Porto Velho tem grande importância econômica para o estado do Amazonas (IBGE, 2023).

O IEAA oferece seis Cursos de Graduação, todos na modalidade de ensino presencial: o Curso de Pedagogia; as licenciaturas duplas: Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa; Licenciatura em Ciências - Matemática e Física; Licenciatura em Ciências - Biologia e Química; bem como, os cursos de Bacharelado em Agronomia e em Engenharia Ambiental. O Instituto também oferta dois Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – PPGCA; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH. Possui, ainda, uma Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Biologia da Conservação.

A infraestrutura do setor acadêmico do IEAA da UFAM é composta por dois blocos<sup>8</sup> de dois pisos, onde estão instaladas as salas de aula, laboratórios, um auditório (Auditório Castanheira) com capacidade para mais de 200 pessoas, uma biblioteca (Biblioteca Setorial Marly Barros Costa), um restaurante universitário e estacionamento organizado para carros, motos e bicicletas, além de dispositivos de acessibilidades como elevadores e piso tátil, conta também com câmeras de segurança. Há um terceiro bloco em construção, com quatro pisos, conforme Figura 2:

**Figura 2 – Setor Acadêmico do Campus do IEAA**

**Figura A** – Vista aérea dos dois prédios da Universidade; **Figuras B e C** – Frente da Universidade; **Figura D** – Vista aérea dos três prédios do Campus.



Fonte: Arquivo pessoal e Google imagens, 2024.

No campus universitário, no Bloco 1 do *Rio Purus*, o Curso de Letras possui três salas de aula, uma no térreo (sala 1) e duas no piso 1 (salas 9 e 11) e um Laboratório (Figura 3) que funciona como sala de estudos e como um espaço de reuniões e de atendimentos entre docentes e acadêmicos.

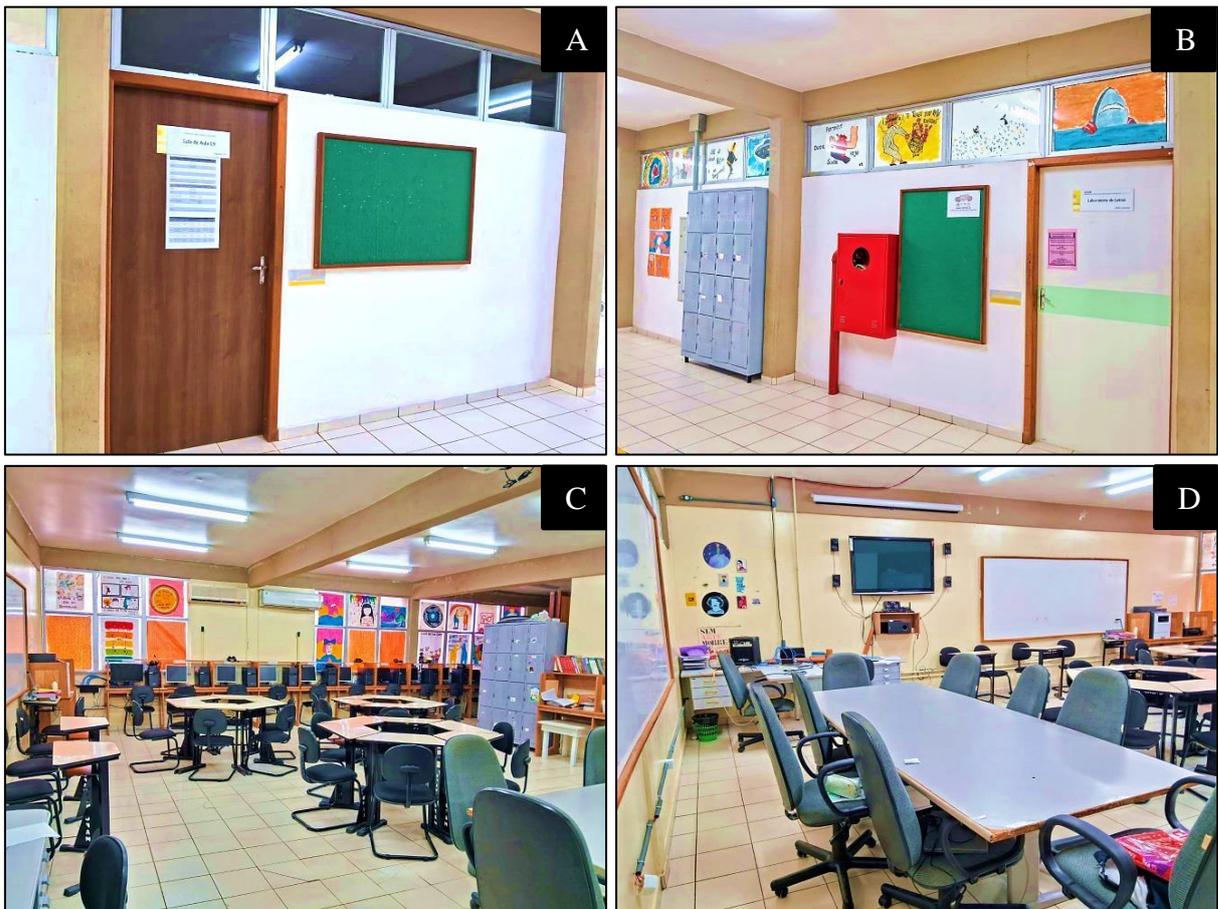
<sup>8</sup> O campus universitário possui dois blocos sendo o Bloco 1 – *Rio Purus* (à direita da Figura 2A) e o Bloco 2 – *Rio Ipixuna* (à esquerda da Figura 2A).

Em cada sala de aula há instalação de 1 projetor multimídia, 1 lousa digital (nova ferramenta didática), 1 Unidade Central de Processamento - CPU (com acesso à internet via rede), 1 teclado, 1 mouse, 1 pincel próprio da lousa digital, 1 cabo HDMI, 1 cabo VGA, 1 quadro branco, 1 mesa para professor e 50 (cinquenta) carteiras.

O espaço físico do Laboratório conta com 1 mesa grande para reuniões, com 10 cadeiras acolchoadas na cor cinza, 5 armários de metal, 1 armário de madeira com 2 portas, 1 bebedouro, 1 Data Show Epson, 1 Home Theater DVD Player, 1 impressora HP Laserjet, 1 Impressora Lexmark, 3 mesas em aglomerado, 19 mesas kit escolar, 1 monitor LG, 2 Nobreak TS-SHARA, 2 Projetores Multimedia Beng MX550, 1 Tela de Projeção TAHITI, 1 Filmadora Sony, 3 computadores de mesa, 1 TV de 50", 50 cadeiras de alunos, 3 quadros brancos. Como exposto na Figura 3:

**Figura 3** – Campus do Polo Vale do Rio Madeira

**Figura A** – Frente de uma das salas do Curso de Letras; **Figura B** – Frente do Laboratório de Letras; **Figuras C e D** – Interior do Laboratório de Letras.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

O Curso de Letras do IEAA/UFAM, que é uma licenciatura de dupla habilitação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa (e suas respectivas Literaturas), nasceu juntamente com o

campus universitário, em 25 de novembro de 2005, sendo que o Setor Administrativo (Figura 4) se encontra na Rua Vinte e Nove de Agosto, 786, Centro, e o Setor Acadêmico na Rua Circular Municipal, 1805, no bairro São Pedro.

No Setor Administrativo estão instalados a Direção, as Coordenações Administrativa e a Acadêmica, a Secretaria, os núcleos de pesquisa, as salas de professores, a sala de aula da Pós-Graduação, as Coordenações de cursos, o almoxarifado, o auditório e alguns laboratórios, conforme Figura 4:

#### **Figura 4 – Setor Administrativo do Campus do IEAA**

**Figura A** – Frente do Setor Administrativo da Universidade; **Figura B** – Pracinha e salas dos docentes da Universidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Possui também uma fazenda, denominada Fazenda Experimental Mangabeira - FAEM/IEAA/UFAM, localizada na Rodovia Transamazônica (km 3, da BR 230), utilizada para fins didático-científicos e técnicas de uso e manejo do solo, cultivo de plantas, projetos de extensão para práticas laboratoriais, entre outras atividades.

De acordo com a Resolução 030/05-CONSUNI o curso possui o título de Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, sua modalidade de ensino é presencial, com carga horária total de 3.710 horas, tendo duração de 5 anos (tempo mínimo de integralização) que perfazem 10 períodos letivos. Possui conceito 3 no MEC e nota 2 no resultado do último ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). São ofertadas 50 vagas por ano, sendo distribuídas pelos processos seletivos: Processo Seletivo Contínuo (PSC), Processo Seletivo do Interior (PSI), Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Processo Seletivo Extramacro (PSE) (UFAM - PPC Letras, 2022).

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras foi criado visando o ensino, a pesquisa e a extensão, voltado para a finalidade institucional da UFAM, busca atender as necessidades da cidade de Humaitá e proximidades. Busca ainda, aprimorar a qualificação profissional docente na região, além de contribuir para o desenvolvimento nos aspectos social e cultural. Propõe realizar uma abordagem intercultural, com a finalidade de preservar a cultura local, alinhada ao ensino e pesquisa para o benefício da comunidade regional (UFAM - PPC Letras, 2022).

Do ano de 2010 até 2022, o Curso de Letras diplomou um total de 238 profissionais na área de Letras, em 2010 houve a formação da primeira turma. Desde o ano de 2012 o quadro de professores está completo com 12 profissionais, sendo 6 para a área de Língua Portuguesa e 6 para a de Língua Estrangeira. Desde o ano de 2008 até o momento, todos os professores, por meio de cursos de pós-graduação, adquiriram elevação de suas titulações. É composto por 7 doutores e 5 mestres, a previsão é de que até o ano de 2025 todos(as) os(as) docentes obtenham o título de doutor(a) (UFAM - PPC Letras, 2022).

Desde o ano de 2006 o curso funciona no período diurno, porém, a partir do ano de 2020, época da pandemia Covid-19, houve uma quantidade baixa de ingressantes nessa graduação, o que levou o Núcleo Docente Estruturante<sup>9</sup> e o Colegiado do Curso a investigar os motivos do baixo número de ingressantes nos últimos três anos, a partir desta investigação e pesquisas feitas na região, concluiu-se ser necessário criar um Curso de Letras no período noturno, com a cessão do período diurno, possibilitando assim, o ingresso de acadêmicos com baixa condição socioeconômica que precisem estudar e trabalhar, viabilizando o ensino superior a toda sociedade (UFAM - PPC Letras, 2022).

Com isso, o vigente PPC de Letras do ano de 2019 sofreu alterações para adequar sua matriz curricular às diretrizes e às necessidades dos professores e acadêmicos. Há, portanto, três PPCs em andamento, os de 2006 e 2019 que funcionam em período diurno, somente até todas as turmas concluírem, e o de 2022, que teve seus primeiros ingressantes no ano de 2023 apenas no período noturno.

---

<sup>9</sup> São realizadas reuniões periódicas do Colegiado, devidamente registradas em atas, sendo que suas ações são norteadas pelo Plano de Ação de coordenadores de curso, instrumento para fazer cumprir as políticas públicas educacionais da educação superior do Ministério da Educação. O Plano de Ação é realizado semestralmente pelo NDE (Núcleo Docente estruturante) e aprovado pelo Colegiado de Curso antes do início do semestre letivo, além de ser divulgado para toda a comunidade acadêmica. É através do plano de ação que o Colegiado realiza ações para sanar as dificuldades elencadas ao longo do semestre, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na graduação. (UFAM - PPC de Letras, 2022, p.156).

### 3.3 PPC de Letras: Componentes curriculares de formação científica, profissional e pedagógica

Salientamos que este estudo se ocupa apenas dos componentes curriculares relacionados ao ensino e à formação docente para a língua inglesa, assim, trazemos as disciplinas voltadas à formação pedagógica e à formação profissional (competência linguística) para o licenciamento de inglês presentes nos três PPCs de Letras.

O primeiro PPC do Curso de Letras foi elaborado em 2006 e atualizado em 2010, buscando atender as exigências do Projeto MULTICAMPI - Campus Universitário do Polo Vale do Rio Madeira (Resolução 023/05-CONSUNI) e Instituto de Agricultura e Ambiente – IAA (Resolução 028/06- CONSUNI), ficava situado na Rua 29 de agosto, 786, e no presente se situa o setor administrativo. A carga horária total do curso era de 3.395 horas, sendo que 3.075 horas eram destinadas às atividades curriculares formativas e pedagógicas, que se dividiam em dois grupos: 420 horas para o cumprimento de Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e Inglesa e; 60 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) além de 200 horas para Atividades Complementares e 120 horas para disciplinas optativas (UFAM - PPC Letras, 2010).

Sua proposta tinha como objetivo geral: “Formar profissionais que dominem o uso das Línguas Portuguesa e Inglesa, em suas manifestações oral e escrita, que sejam capazes de refletir de forma analítica e crítica sobre a linguagem, estando aptos a atender as demandas das diversas esferas do mercado” (*op cit*, p.11).

O currículo de 2010 apresentava em sua matriz curricular as disciplinas da área de Línguas para **formação profissional** (grifos nossos, cada uma com 60 horas de carga horária):

- Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, Língua Inglesa V e Língua Inglesa VI;
- Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana.

Considerados **conteúdos básicos** para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas (cada uma com 60 horas de carga horária):

- Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Cultura e Expressão de Língua Inglesa e Estrutura de Língua Inglesa.

Para o desenvolvimento da **prática profissional e estágio**:

- Prática Curricular III (90 horas), Prática Curricular IV (90 horas);

- Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I (90 horas) e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (120 horas).

Na organização curricular, as disciplinas de formação profissional atuavam isoladas das disciplinas de prática profissional e estágio, seguindo uma sequência hierárquica de conteúdos que eram apresentados de forma ordenada. É notório que os componentes voltados para formação pedagógica tinham carga horária total inferior aos que eram voltados para a formação profissional dos licenciandos.

O segundo PPC do Curso de Letras foi criado em 2019, com o código IA05 (versão 2019/2), passou a ser localizado na Rua Circular Municipal, 1805, São Pedro. Até o ano de 2018 diplomou 174 novos licenciados em Letras. Sua carga horária total era de 3.665 horas, sendo que na organização do currículo foram distribuídas: 420 horas para o estágio supervisionado; 405 horas para as práticas curriculares obrigatórias; 480 horas para disciplinas pedagógicas; 1020 horas para as disciplinas específicas obrigatórias de Língua Portuguesa; 930 horas para as disciplinas específicas obrigatórias de Língua Inglesa; 90 horas para trabalhos de Conclusão de Curso; 200 horas de atividades teórico-práticas - AACC; 120 horas de disciplinas optativas (UFAM - PPC Letras, 2019).

O documento de 2019 tem sua matriz curricular organizada em *eixos estruturantes*, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Letras, compostos por:

**Disciplinas específicas obrigatórias de Língua Inglesa:**

- Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, Língua Inglesa V, Língua Inglesa VI, Língua Inglesa VII e Língua Inglesa VIII (todas com 60 horas, exceto VII e VIII com 45 horas);
- Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (30 horas), Leitura em Língua Inglesa (30 horas); Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (60 horas); Estrutura de Língua Inglesa (60 horas) e Cultura e Expressão de Língua Inglesa (60 horas);
- Literatura Inglesa I (60 horas), Literatura Norte-Americana I (60 horas) e Literatura Norte-Americana II (60 horas).

**Estágios:**

- Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I (90 horas) e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (120 horas).

**Práticas curriculares obrigatórias:**

- Prática Curricular III (90 horas), Prática Curricular IV (90 horas).

Nesse modelo curricular foram integrados novos componentes curriculares em comparação à matriz curricular do documento anterior, como Língua Inglesa VII e VIII, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, Literatura Norte-Americana II e Leitura em Língua Inglesa. Apesar de o PPC afirmar que os conteúdos curriculares estão organizados de forma a assegurar a igualdade de cargas horárias na dupla licenciatura, observa-se que as disciplinas específicas para a Língua Inglesa têm 90 horas a menos que as específicas para a Língua Portuguesa. Os conteúdos disciplinares integravam temáticas como:

Educação Ambiental, de Educação em Direitos Humanos e de Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e de Libras. Estes conteúdos são abordados, principalmente, nas disciplinas de Literaturas (Brasileira, Portuguesa, Regional, Inglesa, Norte-Americana, Infante-Juvenil, Teoria da Literatura), Análise de discurso, Introdução à Sociolinguística, cujas bibliografias evidenciam o trabalho com tais temáticas, já que são, de fato, indissociáveis. (UFAM - PPC Letras, 2019, p.27).

O PPC tem como objetivo geral:

Promover o desenvolvimento cultural e científico na área de Letras, junto à comunidade em que o IEAA/UFAM está inserido, buscando através do Curso o aprimoramento e a capacitação de profissionais na área de Língua Materna (Língua Portuguesa) e da Língua Estrangeira (Língua Inglesa) e de suas respectivas Literaturas. (UFAM - PPC Letras 2019, p. 21).

Os egressos desse currículo, que ainda está em vigor, estarão aptos a desenvolver atividades interdisciplinares junto à disciplina de Língua Inglesa, e a contribuir com os aspectos culturais da cidade e das proximidades.

O terceiro e mais recente PPC do Curso de Letras foi produzido em 2022, com o código IA07, passou a ser ofertado no período noturno. De 2010 a 2022 o Curso de Letras já diplomou um total de 238 profissionais na área de Letras. A matriz do curso atende a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, e o Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 (UFAM - PPC Letras, 2022).

A organização dos componentes curriculares do PPC de 2022 está classificada em **eixos estruturantes** distribuídos em três grupos, conforme estabelece a BNC-Formação para os cursos de licenciatura, a saber:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:  
 a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e  
 b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019, p.06).

Dessa forma, a matriz curricular do Curso de Letras se apresenta da seguinte maneira:

**Grupo I – Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos** (com 60 horas cada):

- Metodologia do Ensino da Língua Inglesa; Cultura e Expressão de Língua Inglesa na educação básica.

**Grupo II – Conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa (com integração de práticas curriculares)** (todas com 60 horas de carga horária):

- Língua Inglesa e a prática de ensino I, Língua Inglesa e a prática de ensino II, Língua Inglesa e a prática de ensino III, Língua Inglesa e a prática de ensino IV, Língua Inglesa V, Língua Inglesa VI, Língua Inglesa VII e Língua Inglesa VIII;
- Leitura em Língua Inglesa e sua prática de ensino (30 horas), Estrutura de Língua Inglesa;
- Literatura Inglesa I, Literatura Inglesa II, Literatura Norte-Americana I e Literatura Norte-Americana II.

**Grupo III – Prática Pedagógica:**

- Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I (90 horas) e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (120 horas).

Essa organização curricular busca integrar as disciplinas específicas juntamente com as de práticas pedagógicas, ou seja, as do grupo I e II com o grupo III. O PPC reforça que dessa forma, as disciplinas teóricas e pedagógicas relacionadas à prática tornam-se mais eficientes se desenvolvidas associadamente.

Os componentes curriculares distribuídos em grupos do Curso de Letras do IEAA perfazem uma carga horária total de 3.710 horas, o documento afirma que essa organização promove uma formação “sólida e completa” aos futuros professores, de tal modo que ao concluírem a graduação sejam aptos a exercer a docência de maneira “crítica e reflexiva”.

#### 4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LINGUA INGLESA

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

Nesta seção nos dedicamos a buscar as Diretrizes Curriculares que fundamentam os Cursos de Letras no Brasil e o que essas políticas curriculares definem para a formação docente em Língua Inglesa. Analisamos os componentes curriculares e as atividades relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades propostas no Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá, Amazonas.

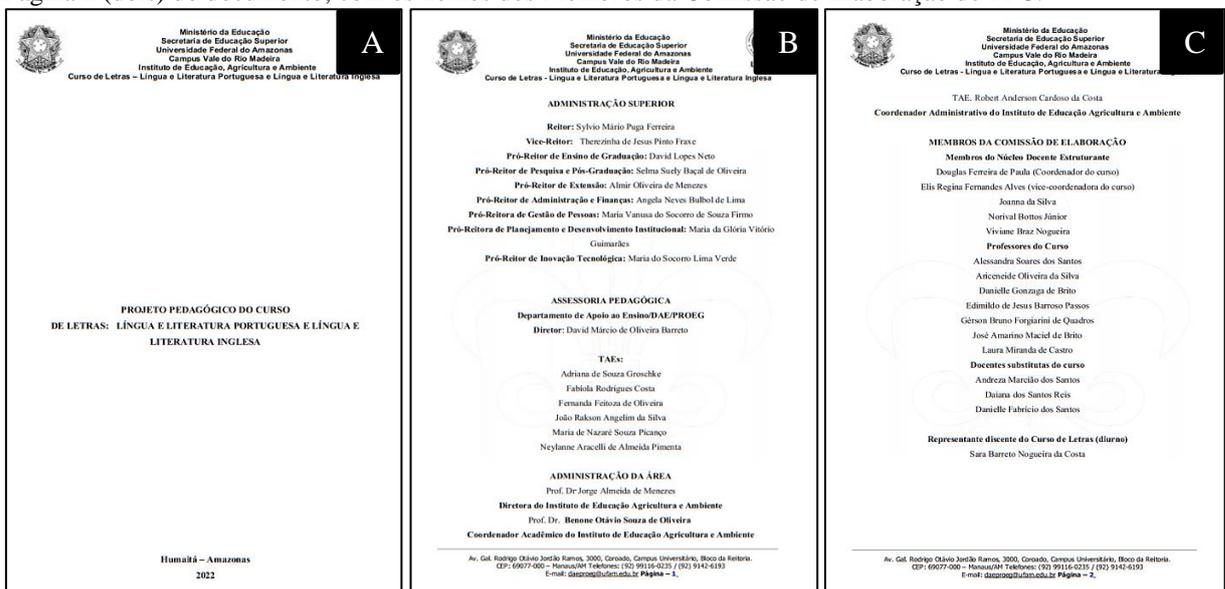
Em consonância com Vorraber Costa (2001), o currículo se traduz em diferentes interesses, narrativas, valores, crenças e ideologias, a cada contexto em que se insere ganha novos sentidos e significados. Considerado polissêmico e complexo, o currículo é construído a partir de relações de poder interessadas no conhecimento social, portanto, não é neutro. Representa a história, a cultura e a política da organização da educação e da sociedade. Produz identidades com base nas influências que sofre, sendo frequentemente constituído com termos como, competências, habilidades, capacitação e identidade. É nessa perspectiva que o Currículo de Letras do IEAA está instituído, sob as políticas curriculares para a formação de professores.

A estrutura do PPC de Letras é composta por: “Apresentação”; “Princípios Norteadores da Elaboração do Projeto de Curso”; “Caracterização, Estrutura e Funcionamento do Curso”; “Formação de Pessoal e Mercado”; “Perfil do Egresso”; “Competências e Habilidades”; “Objetivos do Curso”; “Matriz Curricular”; “Conteúdos Curriculares”; “Conteúdos das Práticas Educativas Integradas”; “Encaminhamento Metodológico para os Conteúdos Educativos Integrados”; “Ementário”; “Organização Didático-Pedagógica”; “Princípios Orientadores dos Processos de Ensino, de Aprendizagem e da Avaliação”; “Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no Processo de Ensino e de Aprendizagem”; “O Processo de Construção do Conhecimento em Sala de Aula”; “Prática como Componente Curricular”; “Experiência no Exercício da Docência Superior”; “Infraestrutura”; “Considerações Finais” e “Apêndices”, que têm dez anexos.

Possui um total de 220 páginas. Na página um, constam os nomes dos servidores da UFAM da Administração Superior, Assessoria Pedagógica, Técnico-Administrativos em Educação, Administração da Área. E, na página dois, encontram-se os nomes dos Membros da Comissão de Elaboração do PPC, que conta com Membros do Núcleo Docente Estruturante, Professores do Curso, Docentes substitutas do Curso e Representante discente do Curso de Letras, conforme a Figura 5:

**Figura 5 – PPC de Letras noturno**

**Figura A** – Capa do PPC de Letras de 2022; **Figura B** – Página 1 (um) do documento, com os nomes dos servidores da Administração Superior, Assessoria Pedagógica, TAEs e Administração da Área; **Figura C** - Página 2 (dois) do documento, com os nomes dos Membros da Comissão de Elaboração do PPC.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

#### 4.1 Caracterização do Curso de Letras

O Curso de Licenciatura em Letras possui duas habilitações, sendo Língua Portuguesa e Língua Inglesa (e suas Literaturas), instituído por meio da Resolução nº. 030/05 - Conselho Universitário (CONSUNI) com a atual denominação LETRAS – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, sua modalidade de ensino é presencial, sendo ofertado desde 2006 no período diurno, e somente a partir de 2023, passou a ser ofertado no período noturno também.

Na “Ata de Aprovação do PPC pelo NDE – Letras”, resultado da Reunião Ordinária realizada no dia 28 de julho de 2022 de forma presencial e na modalidade remota, constam as seguintes pautas: 1) Aprovação das Novas ementas - Curso noturno de Letras; 2) Ajustes finais no Novo PPC de Letras - curso noturno; 3) Aprovação do novo PPC de Letras -

Noturno; 4) Aprovação da criação do curso noturno em Letras, plano de implantação e plano de extinção do curso diurno de Letras.

Na reunião, foram discutidas, criadas ou atualizadas as ementas das disciplinas, atendendo as propostas da BNCC. Foram, também, ajustados os detalhes finais e, em seguida, aprovado o PPC do Curso noturno de Letras por todos os presentes: os dez docentes, sendo quatro os membros do NDE, três docentes convidados e, de forma remota, três docentes (afastadas para cursar doutorado) e uma representante discente. Após isso, o NDE do Curso de Letras aprovou a criação do Curso noturno de Letras e seu plano de implantação. Aprovou, também, a extinção do Curso diurno de Letras, justificado por um documento intitulado “Plano de extinção”.

E na “Ata de Aprovação do PPC pelo Colegiado de Letras”, registrada na Reunião Ordinária realizada no dia 3 de agosto de 2022, de forma presencial, contou com a presença dos membros do colegiado (quatro docentes), um docente do curso, o representante técnico-administrativo e a representante discente. Durante a reunião, foram discutidas as seguintes pautas: 1) Aprovação da criação do Curso noturno em Letras no IEAA e extinção do Curso diurno de Letras; 2) Aprovação do PPC-Curso noturno em Letras-IEAA; 3) Aprovação do Plano de implantação do Curso noturno em Letras-IEAA. Após consenso entre todos os presentes, o Colegiado de Letras aprovou todas as pautas, explicitando as condições para a oferta do turno no “Plano de implantação”.

A nova proposta curricular dessa licenciatura está fundamentada pela “Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394/96, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (Resolução CNE/CES Nº 18, de 13 de março de 2002 e Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001)” (UFAM - PPC Letras, 2022, p. 9) e alinha-se às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica).” (*op cit*, p. 09).

O Curso de Letras atua não somente na formação de professores das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, mas também possibilita a atuação profissional como tradutor, escritor, intérprete, revisor de textos, entre outros. Para o professor de Língua Inglesa há a possibilidade de lecionar em escolas de idiomas, considerando a alta demanda da população em Humaitá e interiores que se interessam em aprender inglês. Além disso, por ser a única graduação no interior do Amazonas que oferece a licenciatura para o ensino de língua inglesa, o Curso de Letras tem grande potencial para atender a esse mercado na região.

Apesar de o exercício docente, no ensino fundamental, médio e EJA, ser majoritariamente o mais consolidado para a atuação, há uma gama de outras possibilidades para o profissional de Letras, como o ensino de Libras na educação para surdos, atuar como assessor literário, web designer, consultor corporativo, assessor cultural e ensaísta (Mokva; Mescka, 2015).

O PPC do Curso se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras no país (Parecer CNE/CES), aprovado em 3 de abril de 2001, que assegura que:

[...] leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. (Brasil, 2001, p. 29).

Essas diretrizes consideram as mudanças sociais contemporâneas no que tange ao mercado de trabalho, avanços tecnológicos e as culturas diversas. Isso mostra que a formação inicial de professores deve ir além da obtenção de conhecimentos científicos, pois, essas mudanças exigem dos professores metodologias inovadoras para lidar com os novos desafios presentes nos ambientes educativos, para isso, o documento esclarece:

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (Brasil, 2001, p. 29).

Essas estruturas trazem propostas nas quais os PPCs devem se pautar, como as possibilidades de atuação do egresso do curso, metodologias que contemplem a todos o sucesso da aprendizagem, práticas que incentivem e desenvolvam o protagonismo do estudante, formem professores pesquisadores e estimulem a formação continuada. Contudo, cabe ao colegiado do curso a responsabilidade de definir o perfil de profissional que se pretender formar.

A partir disso, as diretrizes traçam um objetivo de formação para os Cursos de Letras em que se busca alcançar **um perfil de egresso** que atenda as demandas da sociedade e do mercado de trabalho em que está inserido, em vista disso, os profissionais devem ser preparados para trabalhar com a linguagem verbal, oral e escrita de forma crítica, além de serem capazes de desenvolverem a interculturalidade em suas aulas (Brasil, 2001). O currículo de Letras do IEAA, em vigor, orienta-se nesses fundamentos para a definição do seu objetivo geral, que compreende em:

Promover uma sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho na área de ensino da Língua Materna (Língua Portuguesa) e de ensino da Língua Estrangeira (Língua Inglesa), associando teorias e práticas pedagógicas, de modo a assegurar desenvolvimento cultural, científico e capacitação profissional adequados. (UFAM - PPC Letras, 2022, p. 26).

Os egressos dessa licenciatura, formados por esse currículo que visa aliar a teoria à prática, estarão preparados para licenciar de forma ativa e a agir de maneira reflexiva em seu campo de atuação, serão capazes também de trabalhar os conhecimentos adquiridos de forma interdisciplinar desde o “desenvolvimento cultural” ao “científico”, além de obterem “capacitação profissional adequados” por meio de competências científicas e sociais fundamentais para exercer a docência na dupla licenciatura.

Assim como no PPC de Letras, os termos competência e capacitação aparecem em documentos das reformas educacionais, desde a LDB de 1996 e ainda são frequentemente usados em propostas educacionais para a formação inicial e continuada de professores. Magalhães e Azevedo (2015) argumentam que centralizar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação, configurada pelo “ensinar a fazer”, resulta na precarização e padronização o trabalho do professor, posicionando-o a um “tarefeiro”, na intenção de contribuir para o perfil de profissional que seja adaptável às mudanças contemporâneas. Desconsidera, portanto, os contextos plurais e a autonomia intelectual do professor.

O documento curricular se baseia em metodologias que proporcionem ao discente autonomia em sua trajetória acadêmica “de modo que a educação seja emancipatória, que potencialize competências e habilidades, e que possibilite que os alunos possam atuar de forma crítica” (PPC de Letras, 2022, p. 132), assim, prevê que os egressos saibam solucionar problemas adversos que permeiam o sistema educacional.

O formando deve “ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo,

autônomo e permanente” (Brasil, 2001, p. 30). Para isso, o PPC de Letras orienta-se ainda pelos princípios de Ensino, Pesquisa e Extensão que contribuem para a formação de professores pesquisadores que se preocupam com sua constante formação, considerando que vivenciamos em crescente globalização do mundo, principalmente na área tecnológica.

A pesquisa como princípio da formação também favorece a atualização da prática pedagógica. Portanto, é imprescindível que os cursos de formação de professores fomentem nos acadêmicos a autonomia, por meio do desenvolvimento de pesquisas, buscando formar os futuros professores para o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de uma nova língua, usando-a como ferramenta facilitadora para desenvolver abordagens inovadoras em sala de aula.

#### 4.2 Princípios curriculares para a formação docente

Para alcançar o perfil de profissional recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, o currículo do Curso de Letras do IEAA dispõe de competências e habilidades definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a BNC-Formação (2019). Esse documento prescreve dez competências gerais docentes, três competências específicas, já abordadas anteriormente (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), seguidas de suas respectivas habilidades. O PPC baseia-se em:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao

exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (PPC de Letras, 2022, p. 16 e 17).

Essas competências referem-se ao saber-fazer pedagógico dos docentes quanto à: integração de conhecimentos, planejamentos, avaliações, ética, dinamicidade, compromisso e o desenvolvimento de aulas que promovam a formação integral dos alunos. Para Pimenta (1996), a formação inicial permite que o acadêmico adquira saberes teóricos pedagógicos, porém, o futuro professor só constitui o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. É por meio do contato teórico, na formação, que se podem encontrar instrumentos de reflexão, não sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, e sim a ação de fazer, para alimentar as práticas, e assim produzir o saber-fazer pedagógico.

Segundo Pimenta (1996), quando os acadêmicos ingressam na licenciatura já têm saberes sobre o que é ser professor, a partir de suas experiências pessoais na vida escolar com a participação de diferentes professores, que os ajudam a compreender as práticas de bons professores, e as atribuem para si. Assim como também, sabem o que é ser professor por meio de estereótipos socialmente acumulados, como a desvalorização social e financeira da profissão, chamados pela autora de saberes da experiência.

Há, também, os saberes do conhecimento, em que os licenciandos se tornam conscientes do papel do conhecimento na sociedade e na vida dos estudantes, depreendendo-se do entendimento da educação como processo de humanização (Pimenta 1996). Para isso, Freire menciona que o professor “precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem” (2004, p. 91).

Tardif (2002; 2012) afirma que o saber-fazer dos professores é construído a partir de saberes da sociedade, da universidade, da escola, portanto, é adquirido durante a vida e a carreira profissional, da experiência individual e coletiva no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o saber-fazer pedagógico docente é constituído desde a formação inicial e se consolida na atuação, sempre se atualizando na prática através da troca de conhecimentos e da interação com os educandos. Diante disso, o autor categoriza os saberes docentes em seis: o saber da formação profissional (saber pedagógico), saber disciplinar, saber curricular, saber experiencial, saber pessoal e o saber da formação contínua.

O saber da formação profissional é adquirido do curso de formação inicial, das discussões e reflexões teóricas sobre a prática pedagógica; o saber disciplinar refere-se às disciplinas específicas da área de formação, o conhecimento técnico; o saber curricular são os conhecimentos sobre as normas escolares, diários, planos, conteúdos, cronograma, concepção de ensino da instituição que se insere; o saber experiencial faz parte das vivências pessoais e coletivas do professor, desde as experiências práticas ao longo do curso de licenciatura à atuação em sala de aula, lugar em que se encontram os problemas concretos e para solucioná-los, os docentes se apoiam nos saberes experienciais; o saber pessoal são as motivações, crenças, valores e as relações interpessoais que cada professor carrega consigo; e o saber da formação contínua consiste na atualização das práticas e em novas formas de ensinar (Tardif, 2002; 2012).

A respeito do saber da formação contínua, Leffa (2016) alerta sobre a necessidade de conscientização dos licenciandos a respeito da validade dos conhecimentos acadêmicos, visto que, assim como o ser humano evolui, a língua e o conhecimento também estão em constante transformação. Por isso:

A necessidade de prever o futuro é o maior de todos os desafios. Quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos. Como será esse mundo não temos condições de prever. Podemos aventar algumas hipóteses, mas não podemos garantir que essas hipóteses serão confirmadas (Leffa, 2016, p. 84).

Diante disso, o autor discorre que a licenciatura em Letras deve desenvolver no profissional de línguas o compromisso com a constante atualização de suas práticas e saberes, levando-o a compreender que o conhecimento é válido por determinado período, ou seja, é um “bem perecível”. E a formação possibilita essa reflexão de que ela é contínua, e que se o conhecimento tem validade é obrigatório que o professor esteja sempre atualizado.

Isso requer que o Curso de Letras assegure uma formação científica, pedagógica e social, para que, por meio da educação escolar, os futuros professores possam preparar os estudantes para a atuação em sociedade, mobilizando conhecimentos científicos e tecnológicos com sabedoria. Esses saberes vão de encontro às competências gerais prescritas no PCC de Letras do IEAA, que propõem formar os acadêmicos para serem autônomos, pesquisadores, investigadores para buscarem refletir criticamente sobre o próprio saber-fazer, pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2004, p.40), sendo a teoria indissociável da prática.

Contudo, as competências estabelecidas pela BNC-Formação (2019), incorporadas às políticas educacionais, camuflam a responsabilização da melhoria da qualidade da educação por meio do desempenho e do protagonismo docente, reforçado pela repetição de palavras que aparecem frequentemente, em termos como, competências 51 vezes, habilidades 23 vezes, engajamento 9 vezes, desempenho 6 vezes, resultado 6 vezes, prática 64 vezes, enquanto teoria apenas 6 vezes. Também, como visto nos verbos compreender, utilizar, pesquisar, valorizar, buscar, apropriar-se, desenvolver, conhecer, cuidar, exercitar, agir, em que o professor, com recursos próprios, tem o compromisso e a obrigação de alcançar os objetivos escolares como se fossem seus.

Além dessas competências, o PCC de Letras estabelece habilidades específicas para cada área de ensino listadas em três grupos, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Linguística, assim, o grupo II define:

**II – Aquelas voltadas para a Língua Estrangeira:**

- a) Domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- b) Percepção da literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais;
- c) Percepção dos contextos interculturais que operam na alteridade construída pela tradução quando da passagem de uma língua, cultura e literatura para outra língua, cultura e literatura. (PCC de Letras, 2022, p. 25; Grifos do original).

Essas habilidades dimensionam saberes relacionados à oralidade e escrita para a leitura e produção textual, compreensão da literatura como um bem cultural e adaptação cultural significativa de um contexto para outro ao realizar uma tradução. Contudo, em todo o documento, são encontradas somente essas habilidades referentes à preparação do futuro professor de inglês. Para Celani (2008), a formação desse profissional deve estar atrelada a um “processo aberto” em constante desenvolvimento de práticas, assim, “seria um graduado

com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem” (p. 23).

Nessa perspectiva, as teorias linguísticas contribuem para os conhecimentos linguísticos necessários para a formação de professores de línguas, por meio do desenvolvimento de diferentes abordagens teóricas, bem como, por meio do estudo de outros campos de pesquisas para complementar e produzir novas propostas de estudos. Assim surge a Linguística Aplicada, para ampliar reflexões sobre a educação linguística “que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” (Cavalcanti, 2013, p. 212), desse modo, se dedica ao ensino e à aprendizagem de uma língua como prática social.

A Linguística Aplicada é uma ciência importante para o estudo de línguas, que se relaciona com outras áreas de conhecimento, na medida em que se aprofunda em analisar os aspectos históricos e sociais, bem como as mudanças que as línguas sofrem no decorrer do tempo, tanto na escrita quanto na fala. Nessa visão, os Cursos de Letras devem desenvolver a educação linguística para formar um docente:

[...] posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social, linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula (Cavalcanti, 2013, p. 212).

Dessa forma, a Linguística Aplicada defende uma formação docente que abranja não só os conhecimentos gramaticais e estruturais da língua, mas que também considere os aspectos sociais e culturais de quem se ensina. Para isso, os Cursos de Letras precisam preparar os futuros profissionais para atuar de forma significativa no processo de escolarização, respeitando as diversidades e pluralidades da sociedade contemporânea, acompanhando as transformações linguísticas, sociais e tecnológicas de maneira crítica e reflexiva, relacionando-as ao contexto da sala de aula.

A Linguística Aplicada tem contribuído bastante para a formação de professores de línguas, disponibilizando possibilidades de aprimoramento de práticas pedagógicas, principalmente no que concerne à importância e desenvolvimento de competências de ensino durante a graduação, introduzidas pelo Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho que produziu um Modelo de Competências de Ensinar Línguas, o qual se tornou grande referência na área de línguas no Brasil e no exterior (Barçante, 2023).

Considerando que a formação docente não se conclui ao fim de uma graduação, Almeida Filho (2014) delinea cinco competências específicas para o professor de língua estrangeira, que devem ser desenvolvidas desde sua trajetória acadêmica, perpassando por suas práticas e experiências em seu campo de atuação. São elas: competência linguístico-comunicativa, competência implícita, competência teórica, competência aplicada/transformada e competência profissional.

O autor defende que é importante que os professores tenham conhecimento sobre as competências, pois, na medida em que as praticam também refletem a respeito delas (Almeida Filho, 2020). No entanto, concordamos com Celani (2008) quando afirma que o docente de línguas não deve ser derivado de modelos teóricos ou metodológicos, por isso, é necessário que a licenciatura possibilite o desenvolvimento de estratégias que não o padronizem por competências e habilidades.

Para Almeida Filho, as competências são um reflexo do processo de formação, conceituando-as como um “conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação” (2012, p. 15). A competência linguístico-comunicativa trata-se da capacidade do professor em dar sentido à língua, para que os alunos também deem sentido a ela, por meio de experiências de comunicação. A competência implícita é o conhecimento adquirido de maneira informal, no cotidiano, em redes sociais e vivências, mesmo antes de ter contato formal com a língua. Essa competência está sempre presente na vida e na prática dos professores, que usam dela como referência para ensinar (Almeida Filho, 2014).

Trabalhar os conhecimentos do dia a dia dos licenciandos potencializa a interação nas aulas e o interesse em aprender a língua, já que o inglês se faz presente a todo o momento, como em músicas, filmes, séries, na internet, nas mídias, nas redes sociais e até em nosso vocabulário. Isso pode ser usado a favor do professor, para levar os estudantes a incluírem a língua, mesmo que aos poucos, em sua rotina e a desenvolverem consciência linguística e sonora da estrutura da língua.

A competência teórica é todo o conhecimento teórico aprendido durante a formação, seja através das aulas ou pesquisas. Essa competência, integrada à implícita compõe a competência aplicada/transformada, que são os meios escolhidos pelo professor para ensinar e às transformações ou adaptações que ele próprio faz no seu modo de ensino, sabendo por que as faz. E, por fim, a competência profissional é a integração das outras competências, aliada ao papel do professor, às suas capacidades e à busca constante pelo aprimoramento profissional (Almeida Filho, 2014).

Neste cenário, ter ciência sobre as competências de ensino de línguas é necessário para compreender em que medida elas podem auxiliar o processo formativo de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras afirmam que o egresso da Licenciatura em Letras deve estar “apto” a lidar com problemas, ter atitude para tomar decisões, saber colaborar em trabalho em equipe, possuir capacidade comunicativa dentro das áreas formativas do curso, além de ter conhecimento profissional específico da sua área de atuação e saber articular os saberes interdisciplinares. O formado em Letras também deverá ter consciência de seu papel social na educação e no mercado de trabalho, ser responsável, ético, crítico e comprometido com sua constante formação, compreendendo que isso beneficia a qualidade da educação em que está inserido (Brasil, 2001).

#### 4.3 Disciplinas e projetos relativos ao ensino da Língua Inglesa

Os componentes curriculares do Curso de Letras do IEAA voltados para a formação do profissional da área estão divididos em três grupos, conforme orienta a BNC-Formação (2019). Em Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos do Grupo I, encontram-se as disciplinas formativas de Língua Inglesa, com 60 horas cada, acompanhadas de suas respectivas ementas:

##### METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

EMENTA: Estudos sobre ensino, aprendizagem e aquisição de inglês como língua estrangeira moderna/adicional. Estudos sobre abordagens, métodos e técnicas para o ensino de língua e literaturas de língua inglesa. Introdução aos diferentes tipos de pesquisa em estudos linguísticos. (PPC de Letras, 2022, p. 62).

##### CULTURA E EXPRESSÃO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EMENTA: Estudo da cultura de países de Língua Inglesa e de conceitos sobre a diversidade cultural. Particularidades da Língua inglesa. Inventário das expressões culturais, artísticas e literárias de maior destaque no mundo anglofônico. Ensino de cultura de Língua Inglesa na educação básica. (PPC de Letras, 2022, p. 90).

A disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa traz em sua ementa o estudo e a compreensão de abordagens e métodos para o ensino da língua inglesa, aliando teoria às práticas pedagógicas. Esse componente curricular proporciona aos acadêmicos momentos de discussão e reflexão crítica sobre os interesses ideológicos por trás da criação de cada método, bem como sobre as metodologias mais relevantes e as suas utilidades para o ensino da língua inglesa, de modo que, a partir delas, possam produzir seus próprios conjuntos de métodos.

Propicia, também, conhecimentos sobre teorias linguísticas nas perspectivas interacionista e estruturalista, e teorias de aprendizagem fundamentadas no behaviorismo e no

cognitivismo, uma vez que cada método possui um princípio teórico que embasa as ações práticas, a função do professor, o papel do aluno, o planejamento e o material didático escolhido. Essa disciplina é importante na medida em que leva os futuros professores a adotarem uma postura crítica e autônoma nas dimensões teórica e prática de sua ação docente, pois, se considera que selecionarão as metodologias e as estratégias de ensino de acordo com a realidade e os interesses dos alunos, a fim de construir uma aprendizagem significativa (Magalhães, 2012).

O componente curricular de Cultura e Expressão de Língua Inglesa na Educação Básica busca envolver o acadêmico acerca dos aspectos culturais da língua inglesa e, propicia, também, a compreensão de como abordá-los na educação básica. Essa disciplina contempla conhecimentos sobre a diversidade cultural, os costumes, as tradições, as celebrações, a música, a culinária, a literatura, a política e a economia norte-americana e inglesa, permitindo aos licenciandos um aprofundamento na língua para além dos estudos normativos linguísticos.

Por meio do contato com o contexto cultural, os futuros profissionais podem compreender melhor as expressões e as características que permeiam a língua, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Essa integração faz com que os futuros docentes percebam a relevância de adotar a abordagem intercultural em sala de aula, pois, a disciplina de Língua Inglesa é o espaço legítimo para o desenvolvimento de práticas dialógicas pertinentes às diversidades da sociedade cada vez mais plural, promovendo o conhecimento e o respeito às diferenças, o combate ao preconceito e às concepções estereotipadas.

Nesse sentido, o Curso de Letras deve oferecer uma formação que contemple bases teóricas e práticas voltadas para o ensino da língua inglesa como um lugar de reflexão sobre as pluralidades e multiculturalidades que vivenciamos atualmente. Apesar do tamanho desafio, o futuro professor precisa adotar um posicionamento crítico ao trabalhar a interculturalidade, pois, “aprender uma língua é, sobretudo, defrontar-se com as experiências, com os pensamentos próprios de uma outra cultura, não para imitação, ou comparação, mas sim para percepção e aceitação das diferenças e das similaridades” (Escorpeli; Basso, 2013, p.4). A partir do entendimento de como o conhecimento sobre a cultura do outro pode ampliar a visão de mundo, torna-se possível valorizar a própria cultura e identidade, sem que haja a supervalorização e alienação em relação à língua que se ensina.

Os componentes que contemplam os Conhecimentos específicos de Língua Inglesa, com integração de práticas curriculares fazem parte do Grupo II, todos possuem 60 horas de carga horária:

#### LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO I

EMENTA: Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética e conversação em nível básico. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível básico e escrita de textos no mesmo nível. (PPC de Letras, 2022, p. 43).

#### LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E SUA PRÁTICA DE ENSINO

EMENTA: Técnicas e estratégias de leitura em diferentes tipos de textos autênticos em língua inglesa. Leitura como processo inferencial de construção do leitor. Leitura instrumental em língua estrangeira. Noções de linguística textual aplicadas à leitura. Tipos e gêneros textuais e sua influência na organização textual. Marcadores tipológicos. Cognatos e falsos Cognatos, informação não-verbal, inferência contextual, marcadores discursivos, *Skimming* e *scanning*. (PPC de Letras, 2022, p. 70).

#### ESTRUTURA DE LÍNGUA INGLESA

EMENTA: Estudos e análise da estrutura morfossintática da Língua Inglesa. Abordagem teórico-prática da estrutura morfossintática da Língua Inglesa, da formação de palavras às estruturas frasais mais complexas. (PPC de Letras, 2022, p. 83).

#### LITERATURA INGLESA I

EMENTA: Introdução à produção literária inglesa. Old and Middle English (600-1485), Renascença, Período Elizabethano, Commonwealth e Restauração, Período Augusto ao Gótico. (PPC de Letras, 2022, p. 77).

#### LITERATURA NORTE-AMERICANA I

EMENTA: Introdução à produção literária norte-americana. Período colonial, Período revolucionário, Pré-romantismo, Romantismo: teatro, poesia, prosa. (PPC de Letras, 2022, p. 91).

As disciplinas específicas de Língua Inglesa I a VIII possuem a mesma ementa, alterando-se apenas o nível de ensino. Propõem desenvolver e aprimorar as habilidades básicas da língua que são ouvir, falar, ler e escrever, por meio do estudo da gramática, das estruturas linguísticas, das expressões idiomáticas, da compreensão e produção de textos e diálogos, e da compreensão auditiva, abrangendo os níveis básico, pré-intermediário e intermediário. O componente de Leitura em Língua Inglesa, com carga horária de 60 horas, busca desenvolver nos acadêmicos a proficiência em leitura, por meio de estratégias de leitura em textos científicos, acadêmicos e de diversos gêneros.

O componente curricular de Estrutura de Língua Inglesa aprofunda-se na sistematização estrutural da língua, a fim de que os acadêmicos compreendam as estruturas frasais da língua para o aperfeiçoamento da escrita e da oralidade. O estudo da sintaxe (sujeito, predicado, complemento nominal, etc.) e da morfologia (substantivo, adjetivo, artigo, verbo, etc.) da língua inglesa desempenha um papel fundamental na formação inicial, porque favorece o entendimento do funcionamento da língua e das relações entre as palavras nas sentenças, tanto para a comunicação quanto para a produção de textos.

E as disciplinas de Literatura Inglesa I e II, Literatura Norte-Americana I e II subsidiam conhecimentos sobre a literatura britânica e a literatura norte-americana em geral, abordando as principais obras e autores, assim como as características de cada período literário. Esses componentes são pertinentes à formação acadêmica, pois, possibilitam o contato não somente com as obras literárias, mas também, com a cultura e a história dos países da língua estudada. As Literaturas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos licenciandos ao oportunizarem discussões sobre temas sociais, morais, políticos, feministas, entre outros, que estimulam a capacidade de análise das relações sociais e do mundo.

Esses conhecimentos e saberes requerem dos docentes do Curso de Letras estratégias de ensino que além de obterem bons resultados, sirvam também de referência para seus acadêmicos. Conforme explica Almeida Filho (2012), os professores não ensinam da maneira como ensinam por acaso, eles ensinam e aprendem em consonância com suas experiências enquanto alunos. Partem de fundamentos, mesmo que de maneira inferencial, construídos ao longo da vida acadêmica e colocam em prática aquilo que compreendem do que seja ensinar e aprender uma nova língua.

As disciplinas de Práticas Pedagógicas do Grupo III de Língua Inglesa perfazem 90 e 120 horas, respectivamente:

#### ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESIA I

EMENTA: Subsídios teórico-práticos para o ensino da Língua Inglesa. Identificação e caracterização do papel do professor de Língua Inglesa. O processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa: abordagens metodológicas. Observação de aulas. (PPC de Letras, 2022, p. 76).

#### ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESIA II

EMENTA: Prática de diferentes abordagens metodológicas e teorias de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira e sua interface com outras áreas de conhecimento no ensino fundamental anos finais e no ensino médio da rede pública de educação e instituições afins. (PPC de Letras, 2022, p. 82).

O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I destina-se a familiarizar o licenciando com seu futuro campo de atuação, por meio da observação das aulas e das práticas dos professores regentes, visando à aquisição de experiências e conhecimentos para a sua futura docência. O segundo Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II é o momento em que os acadêmicos elaboram planos de aulas e selecionam materiais didáticos para ministrarem aulas de língua inglesa, sob a supervisão de professor da escola e do professor de estágio. Ambos os componentes proporcionam vivências em classes do ensino fundamental e médio das escolas públicas do município e, ao final, requerem a produção de um relatório de estágio.

O estágio supervisionado deve estar devidamente articulado com todos os componentes do currículo do curso de formação docente, portanto, essa disciplina não pode ser isolada e nem compreendida como componente exclusivo do preparo para o magistério. Considerando que o objetivo do estágio é aproximar o licenciando do seu contexto de atuação, os autores Pimenta e Gonçalves (1990), Pimenta e Lima (2005/2006; 2009) redefinem uma nova concepção de estágio, que geralmente é compreendido somente como a parte prática do curso: ele é teoria e prática, e não teoria ou prática. Isso porque a teoria sustenta e valida ou problematiza e confronta a prática, consolidando os saberes teóricos aprendidos durante o curso e proporcionando reflexões sobre a ação docente.

O estágio é o espaço em que se constrói a identidade profissional, a partir da comparação de modelos e da significação social da profissão, “mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (Pimenta, 1999, p.19). Desenvolve no estagiário a consciência de trabalho coletivo, pois o ensino é um resultado coletivo de professores e da instituição escolar.

Pimenta e Lima (2019) argumentam ainda que os estágios se configuram como espaço de pesquisa, pois, é por meio desta que os graduandos ampliam e aprofundam os conhecimentos pedagógicos e se tornam professores pesquisadores de sua própria prática docente, para intervir na realidade escolar por meio da prática e ação, motivo pelo qual as autoras afirmam que a atividade docente é uma prática social. O ser professor pesquisador é fundamental na formação inicial, principalmente para o estágio na língua inglesa que requer o conhecimento de metodologias e abordagens específicas para o ensino da língua, considerando que não há um único “modelo” que abranja a complexidade de ensinar o idioma (Celani, 2010).

Para complementar e apoiar a formação em língua inglesa, há o Centro de Estudos de Línguas - Projeto CEL, um programa de extensão que possibilita aos acadêmicos de Letras desenvolverem e praticarem suas abordagens de ensino enquanto professores em preparação. Os licenciandos que ingressam como professores voluntários recebem material didático-pedagógico e instruções para atuarem de acordo com a faixa etária e o nível de ensino das classes. As aulas ocorrem na própria universidade e são abertas tanto à comunidade interna quanto à externa (PPC de Letras, 2022).

Fundado em 2010 pelo Colegiado de Letras do IEAA, com o apoio e a colaboração do Departamento de Letras – Língua Estrangeira (DLLE) da UFAM, em Manaus, o Projeto CEL tinha como objetivo inicial auxiliar os acadêmicos da graduação de Letras, reforçando o ensino da língua inglesa para equalizar as dificuldades dos licenciandos, pois, nesse período,

as escolas da rede pública haviam, em sua maioria, substituído a língua inglesa pela língua espanhola. Contudo, devido à baixa procura pelo curso, a oferta de vagas foi estendida à comunidade acadêmica. Ainda assim, houve um número reduzido de ingressantes e, com isso, o projeto passou a contemplar a comunidade em geral, alunos da UFAM, IFAM, UEA, Ensino Médio e Fundamental das escolas regulares do município, permanecendo até o presente dessa forma (Silva; Castro, 2017).

Configura-se também como espaço de prática docente no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II para os graduandos que optarem por essa alternativa, e caracteriza-se como Atividade Complementar para os acadêmicos que atuarem como professores voluntários. Ao término de cada semestre, docentes, licenciandos, turmas e demais integrantes do projeto promovem um evento de encerramento das aulas, que conta com apresentações de corais e músicas realizadas pelos alunos nas dependências da UFAM, aberto à participação de familiares e da comunidade externa.

**Figura 6 – Projeto Centro de Estudos de Línguas do Curso de Letras do IEAA**

**Figura A e B** – Encerramento das atividades do Projeto CEL, com apresentações de músicas no auditório da UFAM e participação dos familiares dos alunos.



Fonte: <https://celufamhumaita.wixsite.com/celhumaita/fotos>, 2024.

O Projeto CEL é um programa de extensão universitária que beneficia tanto os licenciandos quanto a sociedade, pois:

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento. (Jezine, 2004, p. 4).

Assim, o projeto constitui um campo de construção de conhecimento que funciona como uma “via de mão dupla”, ao integrar os saberes teóricos à experiência da prática, contribuindo significativamente para a formação dos futuros professores. Propicia reflexões decorrentes do estágio realizado no ambiente da universidade, com o uso de seus recursos pedagógicos. Cumpre uma função social relevante ao estabelecer vínculos entre a universidade e a comunidade externa, por meio de uma oferta totalmente gratuita, o que se mostra especialmente importante para o município, que conta com poucos cursos de idiomas.

Para Ferreira e Castro (2015) e Silva e Castro (2017), o Projeto CEL, ao constituir-se como extensão universitária e atividade de ensino, possibilita à academia a construção de novos conhecimentos por meio das experiências compartilhadas com a comunidade externa, uma vez que o projeto tanto influencia quanto é influenciado pelos valores socioculturais locais, promovendo o reconhecimento e a valorização da cultura e dos saberes oriundos do contexto comunitário. Esse processo interacional contribui para a formação dos licenciandos, bem como o desenvolvimento das turmas que integram o projeto.

Há, também, os Programas PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica, que são considerados importantes atividades que vinculam teoria e prática. Ao ingressarem neles, os acadêmicos do Curso de Letras têm a oportunidade de atuar em escolas como extensionistas, bolsistas e pesquisadores, além de realizar observações, planejamentos, preparação de materiais, para então protagonizarem aulas com o auxílio de professores das redes municipal e estadual, com as quais a UFAM tem convênio firmado (PPC de Letras, 2022). Esses Programas buscam integrar os acadêmicos ao ambiente escolar para que tenham contato com o sistema educacional antes mesmo de cursar os estágios obrigatórios.

O PIBID é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado junto às políticas de incentivo à formação de professores após a publicação da LDBN de 1996. Iniciou-se em 2007 o primeiro documento oficial, mas, foi instituído somente em 2010, pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, com 3088 bolsistas, e em 2014 alcançou mais de 90 mil bolsistas, oriundos de 284 Instituições de Ensino Superior (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018). O Programa de Iniciação à Docência foi proposto por especialistas da educação que já vinham constatando lacunas na formação docente, abordando questões como a pouca demanda de ingressantes nos cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos profissionais, vistas como causas da preocupação quanto à qualidade da educação básica (Gatti, 2013-2014).

Autores como Paniago (2016) e André (2015) destacam a contribuição do PIBID para a formação de professores, na medida em que valoriza o magistério, também viabiliza o compartilhamento de conhecimentos entre os licenciandos e os professores da escola, estabelecendo uma troca de experiências do trabalho docente que promove a qualidade da formação dos graduandos e a formação continuada dos professores atuantes. Além disso, oferta bolsas para assegurar a permanência dos acadêmicos na graduação.

O subprojeto de Língua Inglesa possibilita aos licenciandos adentrar no contexto escolar após a primeira metade do curso de licenciatura, para que, a partir das observações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, possam intervir e promover práticas pedagógicas inovadoras de ensino. Essa interação desenvolve um posicionamento crítico-reflexivo sobre o exercício docente e sobre as próprias ações enquanto formandos. Desse modo, o subprojeto de Língua Inglesa objetiva:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII. publicar artigos científicos, cartilhas, resumos e outros materiais de divulgação, em eventos científicos e periódicos. (PIBID, 2022, p.1-2).

Nessa perspectiva, o Programa busca aperfeiçoar e valorizar a formação inicial de professores, estabelecendo vínculo entre as escolas públicas de educação básica e a universidade, a fim de colaborar, desenvolver e compartilhar atividades didático-pedagógicas com o acompanhamento de um docente da graduação e de um professor da escola contemplada. São produzidos materiais que ficam à disposição da escola, como jogos didáticos, apostilas, entre outras atividades dinâmicas. Também, são desenvolvidas atividades literárias e culturais de origem norte-americana e inglesa, para celebrações de datas comemorativas, com a intenção de envolver as turmas na Língua Inglesa e trabalhar a interculturalidade em sala de aula.

A inserção de acadêmicos da licenciatura no PIBID contribui para a construção da identidade profissional, da autonomia e da criatividade, além de proporcionar o

desenvolvimento de pesquisas e metodologias que os futuros professores possam utilizar para sanar as dificuldades dos alunos. Assim, a pesquisa constitui-se como princípio do processo formativo, uma vez que os integrantes, na condição de bolsistas, produzem artigos científicos e relatos de experiência, os quais são apresentados em eventos universitários.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve seu primeiro edital publicado em 2018, pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital Capes nº 6/2018. Nesse mesmo ano, foram ofertadas 45 mil bolsas, e, em 2020 e 2022 esse número caiu para pouco mais de 30 mil bolsas, distribuídas entre as seguintes modalidades: Coordenador Institucional (docente universitário responsável pela execução do projeto), Docente Orientador (docente universitário responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes), Preceptor (professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas), e Residente (discente de um curso de licenciatura) (Guirra, 2023).

O PRP surgiu em meio ao contexto histórico da aprovação da BNCC, fortemente criticada por entidades associadas à educação, que se manifestaram em oposição ao programa, sobretudo pela inclusão da Base como parte do cumprimento de seus objetivos. Diante desse cenário, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou, no dia 6 de março de 2018, a nota intitulada “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”<sup>10</sup>, contestando as exigências dos editais do PRP e do PIDID. Nessa nota, expressaram repúdio e preocupação com a autonomia dos Institutos de Ensino de Superior e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Contudo, o Programa se fortaleceu nas licenciaturas e passou a assegurar normas em conformidade com a autonomia das universidades.

O Programa se configurava de forma semelhante ao PIBID, e contemplava os mesmos objetivos dos estágios supervisionados. Ambos os programas se complementavam no intuito de enriquecer a formação docente, com carga horária mínima de 400 horas de atividades e duração de 18 meses. O PRP constituiu-se como uma extensão da Política Nacional de Formação de Professores, que propunha a imersão dos licenciandos no ambiente escolar a partir da segunda metade do curso, com o objetivo de:

I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>

- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Programa Residência Pedagógica, 2022, p. 1).

Diante disso, o PRP consolidou-se como um instrumento de fortalecimento das políticas educacionais voltadas à formação de professores, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades para a formação inicial docente. Estruturado em subprojetos, com carga horária significativa e orientação conjunta de docentes da universidade e da escola-campo, o Programa garantia o acompanhamento contínuo dos residentes no cumprimento das atividades requeridas no projeto institucional. Dessa forma, potencializou-se e legitimou-se como espaço privilegiado para a materialização dos saberes necessários à docência (Guirra, 2023).

A Residência Pedagógica do subprojeto de língua inglesa oferecia aos acadêmicos do Curso de Licenciatura de Letras a oportunidade de realizar o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa nas etapas de observação e regência. O subprojeto colaborava para a integração dos requisitos definidos no PPC do Curso, com o propósito de superar as dificuldades relacionadas às carências e demandas não supridas, decorrentes da dupla habilitação do curso. Assim, o Programa atendia aos objetivos dos componentes de estágio supervisionado propostos pelo currículo de Letras do IEAA, os quais determinavam:

- a) proporcionar crescimento profissional de seus acadêmicos mediante uma dinâmica de condições que os torne aprimorados em sua técnica, partícipes do grupo profissional e conscientes de suas responsabilidades com o semelhante; b) permitir a aprendizagem e aplicação de técnicas pela prática observando situações concretas do seu futuro campo de trabalho; c) levar à formação de atitudes e hábitos profissionais, com relação ao desempenho de suas atividades, analisando criticamente as situações de trabalho à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso; d) proporcionar complementação educacional e prática pré-profissional ao acadêmico, mediante efetiva participação no desenvolvimento dos programas e planos de trabalho afetos à unidade educacional onde se realize o estágio; e) cumprir a carga horária do Estágio Supervisionado observando o meio, analisando sua racionalidade e métodos, respeitando o desempenho da estrutura, função ou processo, dentro da escola; f) possibilitar o paralelo entre o conhecimento teórico adquirido no curso e a prática adotada nas escolas; g) proporcionar contato com a profissão por meio de uma prática efetiva; e h) desenvolver a consciência profissional de acordo com os padrões éticos que se requer. (PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – UFAM, 2018-2020, p. 101).

Diante disso, o residente desempenhava seis fases para colocar em prática o desenvolvimento das atividades pretendidas, iniciando pela preparação e formação para

ingressar no Programa, elaboração do plano de atividades, ambientação e envolvimento no cotidiano escolar, elaboração de relatório parcial, imersão na escola que incluía a regência, corregência, reforço escolar, planejamento de aulas e, por fim, a socialização dos relatos sobre a Residência. Todas as atividades ocorriam sob a orientação do preceptor da escola e de um docente do curso. Contudo, o PRP foi encerrado em 2024 e unido ao PIBID. Os dois programas formam um único programa, que integra as atividades do antigo Residência Pedagógica, ampliando a participação dos licenciandos e a distribuição de bolsas.

Diante do exposto, o Projeto CEL, PIBID e o PRP são importantes programas formativos para o Curso de Letras que valorizam e incentivam o magistério, resultando em um impacto positivo na formação docente para a língua inglesa e na permanência na licenciatura. Contribuem para o aprimoramento do processo de formação inicial, consolidando teoria e prática, pois, por meio da inserção do acadêmico no ambiente escolar e em sala de aula, permite-se a vivência em todas as atividades inerentes à docência, como planejamentos, eventos, reuniões, entre outras. É um espaço em que o licenciando assume o protagonismo na construção da identidade profissional e se apropria de práticas pedagógicas concretas.

#### 4.4 O processo formativo no PPC de Letras

No PPC analisado a relação entre a teoria e a prática se apresenta como fundamento da formação do profissional de Letras. Observamos que essa relação se expressa nas disciplinas de estágios curriculares, visto que, são os componentes curriculares que explicitam a articulação entre a teoria e o campo de atuação. O componente Metodologia do Ensino da Língua Inglesa abrange as teorias de aquisição de uma segunda língua estabelecendo vínculo com o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, que leva o acadêmico a observar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as abordagens e métodos de ensino aprendidos anteriormente, para que, a partir destes, no Supervisionado em Língua Inglesa II, saiba selecionar as estratégias e os materiais didáticos apropriados ao contexto das escolas da rede pública, para praticar a regência nos níveis fundamental e médio.

A associação entre teoria e prática também é encontrada no componente de Trabalho de Conclusão de Curso: prática de escrita I e II. O PPC menciona como objetivo específico “desenvolver atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão” (PPC de Letras, 2022, p.27). Disso, depreende-se que as produções acadêmicas fomentam pesquisas e análises no campo

educacional, as quais requerem bases teóricas da área de Letras, podendo ser da linguística ou da literatura da língua inglesa.

Assim como Araújo (2006), entendemos que, durante o processo formativo, o saber-prático deve estar integrado ao saber-teórico e vice-versa. Nesse sentido, desde o início da graduação, nas disciplinas que fazem parte da formação pedagógica, a prática deve ser desenvolvida em conformidade com as teorias, e não somente nos componentes de práticas pedagógicas/estágios.

O PPC justifica a importância e a busca pela abordagem intercultural como benefício para a população local, no intento de preservar a cultura regional amazonense. As temáticas que constituem os componentes são regulamentadas por lei, Resolução CNE/CP 2/2015 e Resolução MEC/CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definem como conteúdo: Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, trata-se do reconhecimento e valorização das identidades afro-brasileira, bem como da indígena, europeia e asiática. Tais temáticas estão distribuídas nas disciplinas de Literatura Brasileira I, II e III, e Literatura Infantojuvenil e seu Ensino, pois são os componentes curriculares que tratam do contexto literário e cultural brasileiro; Educação em Direitos Humanos, considerada relevante para todas as disciplinas, pois implica a promoção da transformação social, é desenvolvida nos componentes de Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Psicologia da Aprendizagem, Sociolinguística e Ensino e Legislação do Ensino Básico; Educação Ambiental, tida como importante para a prática educativa integrada, se atrela ao componente de Literatura Amazônica, Literatura Regional e seu ensino; A Disciplina de Libras, disciplina obrigatória, está proposta no 7º período do curso.

Observamos que para os componentes formativos de língua inglesa não há temáticas integradas ao seu ensino. A abordagem intercultural é um processo dinâmico de troca de conhecimentos entre diferentes culturas, em que a língua e a cultura estão diretamente relacionadas (Janowska, 2020). Ao analisar as ementas (que se repetem) e os objetivos das disciplinas específicas de Língua Inglesa, de I a VIII, há o entendimento de que a interculturalidade, isto é, o envolvimento entre culturas, a que se estuda e aquela na qual está inserida, não se faz presente, visto que, os componentes se situam em estruturas linguísticas e gramaticais para o desenvolvimento da habilidade comunicativa na língua, como se observa nos recortes:

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO I

EMENTA: Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética e conversação em nível básico. Prática

de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível básico e escrita de textos no mesmo nível.

**OBJETIVO:** Introduzir as estruturas básicas da língua inglesa, necessárias à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, compreensão auditiva, bem como a produção oral e escrita em nível básico. (PPC de Letras, 2022, p.43).

**DISCIPLINA:** LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO IV

**EMENTA:** Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível pré-intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível pré- intermediário e escrita de textos no mesmo nível.

**OBJETIVO:** Desenvolver a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível pré-intermediário, bem como adquirir o conhecimento de expressões idiomáticas. (PPC de Letras, 2022, p.60).

**DISCIPLINA:** LÍNGUA INGLESA VI

**EMENTA:** Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível pré-intermediário e escrita de textos no mesmo nível.

**OBJETIVO:** Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível pré-intermediário, bem como adquirir o conhecimento de *phrasal verbs*. (PPC de Letras, 2022, p.71).

**DISCIPLINA:** LÍNGUA INGLESA VIII

**EMENTA:** Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível intermediário e escrita de textos no mesmo nível.

**OBJETIVO:** Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível intermediário, bem como adquirir o conhecimento de textos literários em inglês. (PPC de Letras, 2022, p.84).

Por outro lado, os componentes de Cultura e Expressão de Língua Inglesa na Educação Básica, Literatura inglesa e Literatura Norte-Americana, ofertados a partir do 7º período, propiciam o aprofundamento de estudos culturais acerca dos diversos países que usam o idioma como língua materna.

Segundo Moita Lopes (2006), conhecimentos culturais e sociais devem ser inseridos aos saberes linguísticos, já que, gradativamente, a sociedade contemporânea se configura como uma comunidade sociocultural. Diante disso, Rocha (2023) ressalta que o currículo de Letras é o espaço em que a formação docente precisa partir de relações interculturais. Para que esse processo se desenvolva, a educação linguística necessita ultrapassar a exposição de informações generalizadas e isoladas sobre a cultura da língua a ser ensinada.

Como princípio norteador das ações pedagógicas, o PPC coloca a cargo dos professores a seleção da metodologia a ser empregada, conforme a especificidade da disciplina, desde que atenda a uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Os eixos estruturantes visam à integração dos conteúdos, de modo que os conhecimentos curriculares estejam relacionados entre si e com outros campos de conhecimento. A integração curricular ocorre com base nas disciplinas de referência e nas disciplinas ou matérias escolares (temas, projetos) (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011). Dessa forma, o PPC explica que a integração “é o modo como uma educação inclusiva e abrangente deve ser pensada” (PPC de Letras, 2022, p. 133).

Assim, o currículo busca valorizar a identidade de cada disciplina e suas inter-relações, a partir de eventos interdisciplinares, atividades complementares, seminários e projetos, que permitam aos acadêmicos interações com as diversas áreas de conhecimento.

Outro princípio orientador que se sobressai no PPC de Letras é a formação por competências. Observamos que as ementas dos componentes curriculares, assim como os planos de ensino, discorrem sobre o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes específicas necessárias à formação e à atuação do profissional de Letras.

As competências se apresentam relacionadas com o sistema de avaliação dos discentes, as tecnologias (TICs), e as ações de ensino, pesquisa e extensão. No que concerne à docência, as habilidades estão voltadas para a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e a Linguística, que requerem o domínio linguístico, teórico e prático (escrita e oralidade) do uso tanto da língua materna quanto da estrangeira, e de suas relações culturais e literárias. Com relação às atitudes, o acadêmico deverá adquirir múltiplas competências e habilidades fundamentadas na ética, nos saberes específicos, pedagógicos e culturais ao longo do curso (PPC de Letras, 2022).

As políticas educacionais que regulamentam a formação inicial de professores, como a BCN-Formação (2019), pautam-se nas competências e nas dimensões da formação docente, delimitando o exercício docente a um saber-fazer que, nas palavras de Curado Silva (2020), se resume a “treinar professores”. Veiga (2003) aponta que os PPCs, na maioria das vezes, são construídos com base em determinadas regulamentações nacionais ou avaliações de cursos, para cumprir propostas que devem ser integradas aos projetos pelas universidades, desconsiderando, portanto, as peculiaridades e as necessidades locais em que o curso se encontra, o que afeta a implementação das diretrizes.

Concordamos com Moura, Silva e Meneses (2023) quando mencionam que as diretrizes voltadas para as Licenciaturas retiram das instituições de Ensino Superior a autonomia, o protagonismo e a intelectualidade para a elaboração de seus próprios projetos curriculares. Apesar de o PPC de Letras estar pautado nas normativas atuais para a formação inicial docente, busca, como princípio orientador do processo de ensino e de aprendizagem,

estimular e valorizar a “autonomia dos discentes na construção do conhecimento, de modo que a educação seja emancipatória, que potencialize competências e habilidades, e que possibilite que os alunos possam atuar de forma crítica” (PPC de Letras, 2022, p. 132).

Nestes termos, as competências estão associadas ao desenvolvimento da criticidade na formação de sujeitos frente à realidade de contextos educacionais. Portanto, diferenciam-se do modelo de currículo por competências, que visa à formação eficiente dos discentes para servir às demandas mercadológicas do setor produtivo dominante, criticado por Lopes (2008) e Lopes; Macedo (2011). Isso evidencia a dimensão do compromisso do currículo do Curso de Letras do IEAA em dissociar o saber-fazer tecnicista de tais competências, visto que prioriza uma “educação emancipatória” para o desenvolvimento de profissionais críticos, que sejam formadores de sujeitos críticos, comprometidos com a educação e com a sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É possível pensar na formação do professor  
com base nas experiências com o ensino,  
com a língua inglesa em específico,  
com nossas histórias de vida,  
com as interações diversas entre  
alunos, professores, gestores, leis,  
sociedade, escolas, entre outras.  
(Costa; Silva, 2022, p.60)*

Esta dissertação apresentou um estudo sobre o desenvolvimento de um novo Projeto Pedagógico de Curso, ocorrido no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa do IEAA, na UFAM, com enfoque na matriz curricular relacionada à formação da docência em língua inglesa. O redimensionamento curricular trouxe mudanças significativas para a formação inicial de professores de inglês, além de buscar atender a uma demanda de pessoas que precisam trabalhar e estudar, alterando seu funcionamento para o período noturno.

Ao tecer as considerações finais, retomo o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar os princípios integradores relacionados à formação de professores de Língua Inglesa no PPC do curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá – Amazonas. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma abordagem qualitativa, do tipo documental, a partir da análise do PPC do Curso, envolvendo as ementas e os objetivos dos componentes curriculares voltados para a formação linguística, literária e das práticas pedagógicas, juntamente com as atividades e projetos que estão atrelados à formação desse profissional.

Para seguir esse percurso, orientei-me por indagações que me surgiram enquanto egressa do referido curso e durante a produção desta investigação, que resultaram na seguinte questão-problema: O PPC do Curso de Letras promove formação “adequada/satisfatória”<sup>11</sup> para o exercício da licenciatura de Língua Inglesa?

Buscamos também, por meio do PPC de Letras de 2022, contemplar os objetivos específicos que consistiram em: Identificar os objetivos e finalidades da formação expressos no PPC de Letras; Descrever as competências e habilidades “necessárias” para a formação do professor de língua Inglesa nos PPCs e; Compreender o desenvolvimento curricular do PPC de Letras, com destaque para as disciplinas e atividades relacionadas à formação do professor de Língua Inglesa.

---

<sup>11</sup> Uma sólida formação, que abarque as dimensões técnica, ética, estética e política.

No primeiro momento, consideramos pertinente relatar as motivações iniciais e as inquietações que impulsionaram a escrita deste trabalho, as quais se basearam em minhas experiências pessoais e acadêmicas. Busquei compreender como o novo currículo de Letras promove a formação docente para a língua inglesa e, conseqüentemente, o que tem sido contemplado na formação para a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua inglesa nas instituições escolares do município. Para isso, elaborei uma questão norteadora para a pesquisa: Como se desenvolve a formação de professores de Língua Inglesa no PPC do Curso de Letras do Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá – Amazonas?

No segundo momento, trouxemos algumas definições sobre currículo, política curricular e projeto pedagógico. Caracterizamos as matrizes clássicas de organização curricular, segundo as autoras Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011), para melhor compreensão da estrutura e da organização dos componentes curriculares do PPC de Letras. Definimos e caracterizamos, também, as principais abordagens e métodos do ensino de Língua Inglesa, bem como a inserção destes nos documentos oficiais da educação brasileira.

Traçamos um breve panorama histórico da língua inglesa no país e da criação de diretrizes para sua inclusão nos currículos, tanto como disciplina escolar quanto acadêmica. Discutimos as mudanças que a disciplina sofreu antes e após a publicação da LDB de 1996 e a criação de referenciais curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e de 2000, que trouxeram mudanças consideráveis ao desenvolvimento da ação docente.

Elencamos as três implicações para o ensino de Língua Inglesa presentes na Base Nacional Comum Curricular para os currículos do Ensino Fundamental e Médio: língua franca, multiletramentos e abordagens de ensino; e os cinco eixos organizadores do componente curricular, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Também debatemos a respeito da falta de recursos para a efetivação das propostas da BNCC em sala de aula.

Destacamos os fundamentos pedagógicos, a reorganização da matriz curricular dos cursos de licenciatura em grupos e a integração das três competências específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, pautadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como BNC-Formação, que está direcionada à formação inicial de professores. Também fizemos apontamentos sobre o gerencialismo e a instrumentalização da formação de professores que a BNC-Formação (2019) busca implementar.

No terceiro momento, delineamos os nossos caminhos metodológicos para a pesquisa, que consistiu em uma abordagem qualitativa, do tipo documental. Situamos todo o lócus da

pesquisa, isto é, o local em que o Curso de Letras está inserido, e exploramos os componentes curriculares relacionados à formação do professor de Língua Inglesa nos três PPCs de Letras.

No quarto momento, apresentamos os dados e as informações extraídas do documento analisado. Comentamos os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras no país (Parecer CNE/CES), aprovado em 3 de abril de 2001, sobre os quais se fundamenta o PPC do Curso. Identificamos os objetivos e as finalidades da formação, bem como o perfil de profissional propostos no PPC de Letras.

Apontamos as competências e habilidades descritas no PPC de Letras para a construção do perfil profissional. Discorremos sobre as dez competências gerais docentes estabelecidas pela BNC-Formação (2019), às quais o Curso de Letras se vincula, e relacionamos os saberes-fazer pedagógicos necessários à formação docente. Discursamos as habilidades específicas definidas pelo Currículo de Letras voltadas à Língua Inglesa, à medida que expusemos o perfil de profissional descrito sob a perspectiva da Linguística Aplicada, e abordamos as cinco competências específicas para o professor de língua estrangeira, segundo o Professor e Linguista Almeida Filho (2014), referência no campo dos estudos linguísticos.

Explicitamos detalhadamente o desenvolvimento dos componentes curriculares voltados à formação docente no Curso de Letras, bem como as ementas e os objetivos de cada um. Abordamos a importância e o funcionamento das atividades de extensão na formação em licenciatura em Letras, como, o Projeto CEL — Centro de Estudos de Línguas —, o PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — e o Programa de Residência Pedagógica.

Os componentes curriculares, as disciplinas, as ementas e os projetos descritos no PPC de Letras evidenciam que a organização curricular expressa finalidades específicas e demandas formativas que consideram o contexto da sociedade do sul do Amazonas, bem como, os desafios enfrentados pelos estudantes para se manterem no curso e, ao mesmo tempo, sustentarem suas famílias.

Os objetivos e as finalidades da formação expressos no PPC de Letras evidenciam o compromisso dos professores do curso, em ofertar uma licenciatura que levou em consideração “a condição socioeconômica dos estudantes e de suas famílias, para que se possibilitasse conciliar estudo e trabalho, atendendo, mais uma vez, como temos feito desde o início da criação desta Unidade Acadêmica no interior do Estado do Amazonas” (PPC de Letras, 2022, p. 09).

E, por fim, analisamos os princípios orientadores do PPC de Letras, em que observamos a associação entre teoria e prática nos componentes curriculares de Língua

Inglesa e nas atividades de pesquisa e extensão. Explanamos, ainda, a ausência de determinadas temáticas nos componentes formativos de Língua Inglesa, considerando que o Currículo de Letras justifica contemplar a abordagem intercultural.

Outro princípio integrador que sobressai no PPC de Letras é a formação por competências. Embora o documento explicita que o curso se orienta pelos princípios de Ensino, Pesquisa e Extensão, havendo articulação entre atividades essenciais para a formação de professores, o princípio da competência destaca-se, alinhando-se às orientações das Diretrizes Curriculares e da BNC-Formação. No entanto, esse princípio não pode ser reduzido à dimensão meramente técnica das competências, pois envolve também aspectos éticos, estéticos e políticos. O perigo de reduzir as competências ao saber-fazer pode camuflar e responsabilizar os resultados da educação exclusivamente por meio do desempenho, como foco para interesses mercadológicos.

Concluimos que o PPC do Curso de Letras apresenta possibilidades para formar professores, havendo a indicação de uma sólida formação “adequada/satisfatória”<sup>12</sup>, que permitirá o exercício da licenciatura de Língua Inglesa. Isso implica articulação com o “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho na área de ensino da Língua Materna (Língua Portuguesa) e de ensino da Língua Estrangeira (Língua Inglesa), associando teorias e práticas pedagógicas” (PPC de Letras, 2022, p. 26), de modo que se assegure o desenvolvimento cultural, científico e capacitação profissional adequados.

---

<sup>12</sup> Uma sólida formação, que abarque as dimensões técnica, ética, estética e política.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos da ciência aplicada da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- ALMEIDA, Katiane Castro de; CASTRO, Laura Miranda de. **Dificuldades na aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na formação inicial do Curso De Letras Do IEAA**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2018.
- ALVES, Laís Hilário *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/212107501-Analise-documental-e-sua-contribuicao-no-desenvolvimento-da-pesquisa-cientifica.html>
- ALVES, Polyanna Castro Rocha. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores**. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, Bahia, 2015.
- ALVES, Polyanna Castro Rocha. **Inglês como língua franca na formação inicial de professores de implicações a aplicações**. 2024. 281f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2024.
- ANDRÉ, Marli. Espaços alternativos de formação docente. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, p. 97-118, 2015.
- ARAÚJO, Nélio Martins. **A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês): processos identitários**. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BARÇANTE, Magali. Competências de ensinar línguas: leituras de Almeida Filho. *In*: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da *et al* (Orgs.) **Leituras de Almeida Filho: ensino de línguas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 105-134, 2023.

BERNARDO, Aline Cajé. O inglês como disciplina escolar: dos discursos oficiais à prática. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 39-50. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/10069/2/InglesDisciplinaEscolar.pdf>

BORGES, Maria José Alves de Araújo. **A Formação do Professor de Língua Inglesa na UEG: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Problemas e perspectivas na Formação de Professores. *In*: MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009. v. 1, p. 19-24, 2009.

BRASIL, (2001). **Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

BRASIL, (2018a). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

BRASIL, (2018b). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BRASIL, (2017). **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

BRASIL, (2019). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL, (2024). **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Altera dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192)

BRASIL, (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL, (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

BRASIL, (2000). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

BRASIL, (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_amazonas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf)

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: **Intersaberes**, 2012.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In: MOITA LOPES, L.P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente***. São Paulo: Parábola Editorial, p. 211-226, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. *In: LEFFA, V. J. et al. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão***. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, p. 23-43, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social***. Campinas: Pontes, p. 57-69, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para universidade pública e formação docente. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação - RIAEE**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método***. Cuiabá, MT: EdUFMT, p. 19-54, 2008.

CUNHA, Elizabeth Gonçalves. **Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2007.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* v. 2. Porto Alegre: Editora Fi. p. 102-122, 2020. Disponível em: [https://www.editorafi.org/\\_files/ugd/48d206\\_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf](https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf).

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa *et al.* Formação de professores na perspectiva freireana: saber e autonomia docente. *In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, Editora Realize Eventos, (publicação digital), v.2, p. 1432-1448, 2021. Disponível em: 10.46943/VII.CONEDU.2021.02.075

ESCORPELI, Angela Maria Pereira; BASSO, Edcleia Aparecida. *No speak english: o papel da cultura no ensino-aprendizagem de línguas*. *In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013*. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393.

FERREIRA, Silvana Mota; CASTRO, Laura Miranda de. **O Projeto CEL como campo de estágio supervisionado em língua inglesa no Curso de Letras do IEAA**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 148p. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25<sup>a</sup> ed., 1998.

FREITAS, Maria Adelaide de; BELINCANTA, Carmen Ilma; OLIVEIRA CORRÊA, Helliane Christine Minervino de. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 39, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639340>.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez. 2013/fev. 2013-2014.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. A Política Educacional Brasileira sitiada: o esperar da formação docente pelo Programa Residência Pedagógica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 112–134, 2023. DOI: 10.5965/1984723824562023112.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOWATT, Anthony P. R; WIDDOWSON, Henry G. **A history of English Language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n.23, p. 55-70, jan./abril. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303004.pdf>

IBGE. **Censo Demográfico 2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2004. Disponível em: [www.ufmg.br/congext/Gestao/Gestao12.pdf](http://www.ufmg.br/congext/Gestao/Gestao12.pdf)

JANOWSKA, Iwona. Interculturalidade no ensino de línguas - Contextos polono-brasileiros. **Revista X**, Paraná, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770/42202>

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58230159-Pesquisa-documental-na-pesquisa-qualitativa-conceitos-e-caracterizacao.html>

LEFFA, Vilson. J. Metodologia no ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

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

LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Marcelo Leal de. **Os desafios do ensino de inglês para fins específicos à distância: um estudo de caso**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Raquel; CAMPOS, Ticiana de; SAUNDERS, Maria do Carmo. Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, DF, v.01, n.01, 2007. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Diferentes metodologias no ensino de inglês como Língua Estrangeira: reflexões por uma prática significativa. **Revista Escrita**. n. 15, 2012. DOI: 10.17771/PUCRio.escrita.20838

MAGALHÃES, Lúcia Karan Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. DOI:10.1590/CC0101-32622015146769

MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: quais os dilemas da escola atual?. **Revista Contexto & Educação**, v.35, n.111, p.9-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.111.9-28>.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; SANTOS, Ademir Valdir dos. Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: Possibilidades didático-pedagógicas na Internet para o docente de língua Inglesa. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v.1, n.2, p.40-49, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduform/v01n02/v01n02a06.pdf>

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARQUES, Welisson. Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.65, e8277, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e8277>

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, p. 9-29. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercados das Letras, 1996.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott; MESCKA, Paulo Marçal. 40 Anos da Revista Perspectiva: resgatando o percurso do ensino de Línguas e Literaturas. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, Especial 40 Anos, p. 17-28, set., 2015. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/1004\\_501.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/1004_501.pdf)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura - Sobre a qualidade na educação básica. In: MENDONÇA, R. H. *et al.* **Currículo: conhecimento e cultura**. Salto para o futuro. Portal do Professor, p. 4-9. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.

MOREIRA, Jhennifer Alves; CASTRO, Laura Miranda de. **Análise sobre a atuação de egressos do Curso de Letras do IEAA no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Humaitá-AM**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2017.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; SILVA, Leia Soares da; MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. Bnc-Formação e os Cursos de Licenciaturas: entraves e riscos para formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, vol. 16, n. 2, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.64648>

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió-AL: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Paulo Bruno da Silva. Language acquisition e language learning: a teoria de Stephen D. Krashen e suas implicações no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão: [s.n.], 2011. v. 1, p. 336-342. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9838>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. v. 34, set. 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: questões e propostas**. 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/>

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Projeto Institucional 2018-2020. **Edital Capes nº 06/2018**. Disponível em: [https://forumdaslicenciaturasufam.com.br/userfiles/files/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_DO\\_PROGRAMA\\_DE\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA\\_UFAM.pdf](https://forumdaslicenciaturasufam.com.br/userfiles/files/PROJETO_INSTITUCIONAL_DO_PROGRAMA_DE_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_UFAM.pdf)

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID). Seleção de alunos bolsistas e voluntários – 2022. **Edital 040/2022**. Disponível em: [https://sei.ufam.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1353969&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1353969&id_orgao_publicacao=0)

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutermberg C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. DOI: 10.3895/etr.v1n2.7500.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>.

REDONDO, Diego Moreno. Dos Double-manuals aos Single manuals: uma retrospectiva histórica do ensino de inglês. **Revista Odisseia**, Natal, RN, v. 1, n. 10, p. 1-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10275>.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>.

ROCHA, Arnon Alves. **Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Intercultural: os Efeitos e Resultados da Mudança Curricular numa Universidade Pública Baiana.** 2023. 243 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

RODRIGUES, Larissa Z.; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 01-39, jan./dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, p.101-121, 2000.

SANTANA, Juliana Silva.; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos inbetween: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade.** 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. **Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema.** Porto Alegre: Educação Por Escrito, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.1.14919>

SILVA, Messias Menezes da; CASTRO, Laura Miranda de. **O Projeto CEL como suporte na formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa do Curso de Letras do IEAA.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2017.

SILVA Santana, Juliana. **As Novas Bases do Ensino de Língua Inglesa para a Educação Básica Brasileira: entre críticas e crenças.** 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2021.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 40, 20 out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-deensino>

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais?. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-10, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28858>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Os saberes dos professores**. Congresso realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun., 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>.

TRENTIN, Cleci Irene. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de Letras**. Curitiba, n. 4, 2001. DOI: 10.3895/rl.v0n4.2276

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa**. Humaitá: IEAA, 2022. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/1iQrTUh22uMK1u48oPkmHrl0943unrAzH/view>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa**. Humaitá: IEAA, 2019. Disponível em:  
<https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2562/8/PPC-Letras-2019-2.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa**. Humaitá: IEAA, 2006 (versão 2010). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gbSA-C-PznAmMC7WiANOC1bxOLX5qJ42/view>

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org). **A língua inglesa na escola: Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-15, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

XAVIER, Gicelma. A formação de professores de língua inglesa: teorias e prática. **Anais do SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_1\\_artigo\\_041.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_041.pdf)

## **ANEXOS**

## ANEXO A: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

### Matriz curricular do Curso de Letras do IEAA.

Período	Disciplinas	Carga horária
1°	Língua Portuguesa e a Prática de Ensino I	90
	Língua Inglesa e a Prática de Ensino I	90
	Introdução aos Estudos Linguísticos	60
	Introdução à Leitura de Textos Literários	30
	Metodologia do Estudo e da Pesquisa em Letras	90
2°	Introdução à Filosofia	60
	Língua Portuguesa e a Prática de Ensino II	90
	Introdução à Sociologia	60
	Língua Inglesa e a Prática de Ensino II	90
	Literatura Portuguesa e seu Ensino	60
3°	Língua Portuguesa e a Prática de Ensino III	90
	Língua Inglesa e a Prática de Ensino III	90
	Teoria da Literatura I	60
	Didática	60
	Psicologia da Aprendizagem	60
4°	Literatura Brasileira I	60
	Língua Portuguesa e a Prática de Ensino IV	90
	Língua Inglesa e a Prática de Ensino IV	90
	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira	60
	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	60
5°	Língua Inglesa V	60
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	90
	Literatura Brasileira II	60
	Língua Portuguesa V	60
	Literatura Regional e seu Ensino	90
6°	Leitura em Língua Inglesa e sua Prática de Ensino	60
	Língua Inglesa VI	60
	Literatura Brasileira III	60
	Língua Portuguesa VI	60
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	120
7°	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	90
	Literatura Inglesa I	60
	Língua Brasileira de Sinais	60
	Literatura Infantojuvenil e seu Ensino	90
	Língua Inglesa VII	60
8°	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	120
	Estrutura de Língua Inglesa	60
	Língua Inglesa VIII	60
	Literatura Inglesa II	60
	Sociolinguística e Ensino	60
9°	Trabalho de Conclusão de Curso I: Prática de Escrita	60
	Legislação do Ensino Básico	60

	Cultura e Expressão de Língua Inglesa na Educação Básica	60
	Literatura Norte-Americana I	60
	Literatura Norte Americana II	60
<b>10°</b>	Trabalho de Conclusão de Curso II: Prática de Escrita	90
	Literatura Contemporânea	60
	Análise de Discurso na Educação	60

Fonte: PPC do curso de Letras do IEAA, 2022.

## ANEXO B: COMPONENTES CURRICULARES DE LÍNGUA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LETRAS

Componentes curriculares específicos de Língua Inglesa do Curso de Letras do IEAA.

<b>COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS</b>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO I</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética e conversação em nível básico. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível básico e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Introduzir as estruturas básicas da língua inglesa, necessárias à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, compreensão auditiva, bem como a produção oral e escrita em nível básico.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO II</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética e conversação em nível básico. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível básico e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Desenvolver o conhecimento da estrutura básica em língua inglesa necessária à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, compreensão auditiva bem como a comunicação oral e escrita em nível básico.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO III</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível básico. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível básico e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento da estrutura básica em língua inglesa necessária à comunicação neste idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, compreensão auditiva bem como a comunicação oral e escrita em nível básico.</p>
<p><b>DISCIPLINA: DIDÁTICA</b>  <b>EMENTA:</b> O objeto da didática e os elementos que constituem o processo didático. Propostas e práticas pedagógicas oficiais e alternativas. Planejamento em Educação. Níveis e tipos. Avaliação da aprendizagem escolar: implicações pedagógicas, sociais e política. A relação pedagógica entre professor-aluno.  <b>OBJETIVO:</b> Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da educação e suas implicações na prática pedagógica dos professores, situando-se criticamente frente o fazer pedagógico.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DE ENSINO IV</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível pré-intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível pré- intermediário e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Desenvolver a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível pré-intermediário, bem como adquirir o conhecimento de expressões idiomáticas.</p>
<p><b>DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Estudos sobre ensino, aprendizagem e aquisição de inglês como língua estrangeira moderna/adicional. Estudos sobre abordagens, métodos e técnicas para o ensino de língua e literaturas de língua inglesa. Introdução aos diferentes tipos de pesquisa em estudos linguísticos.  <b>OBJETIVO:</b> Compreender e analisar as abordagens, métodos e técnicas para o ensino de inglês e literaturas de língua inglesa, estabelecendo relações entre teoria e prática em contextos didático pedagógicos, bem como compreender o modo como são desenvolvidas as pesquisas em estudos linguísticos.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA V</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível pré-intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível pré-intermediário e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível pré-intermediário, bem como adquirir o conhecimento de expressões idiomáticas.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E SUA PRÁTICA DE ENSINO</b>  <b>EMENTA:</b> Técnicas e estratégias de leitura em diferentes tipos de textos autênticos em língua inglesa. Leitura como processo inferencial de construção do leitor. Leitura instrumental em língua estrangeira. Noções de linguística textual aplicadas à leitura. Tipos e gêneros textuais e sua influência na organização textual. Marcadores tipológicos. Cognatos e falsos Cognatos, informação não-verbal, inferência contextual, marcadores discursivos, <i>Skimming</i> e <i>scanning</i>.  <b>OBJETIVO:</b> Aprimorar técnicas e estratégias de leitura para uma compreensão proficiente de textos acadêmicos, científicos, jornalísticos e de outros gêneros, escritos em Língua Inglesa.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VI</b>  <b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível pré-intermediário e escrita de textos no mesmo nível.  <b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível pré-intermediário, bem como adquirir o conhecimento de <i>phrasal verbs</i>.</p>
<p><b>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA I</b>  <b>EMENTA:</b> Subsídios teórico-práticos para o ensino da Língua Inglesa. Identificação e caracterização do papel do professor</p>

<p>de Língua Inglesa. O processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa: abordagens metodológicas. Observação de aulas.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Levar os acadêmicos deste curso a vivência em campo de atuação, unindo assim, teoria e prática, observando o processo de ensino e de aprendizagem, confrontando as diversas realidades vivenciadas para que, na prática, adquira os conhecimentos necessários à sua vivência profissional futura.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LITERATURA INGLESA I</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Introdução à produção literária inglesa. Old and Middle English (600-1485), Renascença, Período Elizabethano, Commonwealth e Restauração, Período Augusto ao Gótico.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Levar ao acadêmico de letras o conhecimento acerca dos períodos literários britânicos, suas características, obras e autores representativos.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VII</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário. Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível intermediário e escrita de textos no mesmo nível.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível intermediário, bem como adquirir o conhecimento de textos literários em inglês.</p>
<p><b>DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA II</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Prática de diferentes abordagens metodológicas e teorias de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira e sua interface com outras áreas de conhecimento no ensino fundamental anos finais e no ensino médio da rede pública de educação e instituições afins.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Selecionar estratégias e materiais didáticos-pedagógicos a partir da observação e análise do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira no ensino fundamental anos finais e ensino médio da rede pública de educação e instituições afins. Avaliar e adaptar os diferentes conhecimentos teóricos e práticos para as diferentes realidades para o desenvolvimento de planos de ensino e estratégias de ensino de língua inglesa como língua estrangeira para a efetivação da regência.</p>
<p><b>DISCIPLINA: ESTRUTURA DE LÍNGUA INGLESA</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Estudos e análise da estrutura morfossintática da Língua Inglesa. Abordagem teórico-prática da estrutura morfossintática da Língua Inglesa, da formação de palavras às estruturas frasais mais complexas.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Apropriar-se da estrutura morfossintática da Língua Inglesa para sua aplicação tanto na produção escrita quanto na oralidade.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VIII</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Estudo das habilidades comunicativas em língua inglesa e seus tópicos gramaticais, bem como a prática de fonética em laboratório e conversação em nível intermediário Prática de leitura de livros de contos e romances em língua inglesa adaptados ao nível intermediário e escrita de textos no mesmo nível.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar a compreensão auditiva e a produção oral de textos e diálogos, ler e escrever textos em nível intermediário, bem como adquirir o conhecimento de textos literários em inglês.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LITERATURA INGLESA II</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Discussão sobre os períodos literários ingleses: Romantismo, Era Vitoriana, Período Moderno, literatura contemporânea: poesia, prosa e drama.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Levar ao acadêmico de letras o conhecimento acerca dos períodos literários britânicos, suas características, obras e autores representativos.</p>
<p><b>DISCIPLINA: CULTURA E EXPRESSÃO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Estudo da cultura de países de Língua Inglesa e de conceitos sobre a diversidade cultural. Particularidades da Língua inglesa. Inventário das expressões culturais, artísticas e literárias de maior destaque no mundo anglofônico. Ensino de cultura de Língua Inglesa na educação básica.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Propiciar ao acadêmico de Letras o conhecimento acerca dos estudos culturais, de forma geral, e, em específico, sobre a cultura de Língua Inglesa, em suas formas mais variadas, nos mais diversos países em que este idioma é usado como língua nacional, além de entender como a cultura de Língua Inglesa pode ser utilizada na educação básica.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LITERATURA NORTE-AMERICANA I</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Introdução à produção literária norte-americana. Período colonial, Período revolucionário, Pré-romantismo, Romantismo: teatro, poesia, prosa.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Levar ao acadêmico de letras o conhecimento acerca dos períodos literários norte-americanos, suas características, obras e autores representativos.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LITERATURA NORTE-AMERICANA II</b></p> <p><b>EMENTA:</b> Discussão sobre os períodos literários norte-americanos: Realismo, naturalismo, modernismo, literatura contemporânea: prosa, poesia, teatro.</p> <p><b>OBJETIVO:</b> Levar ao acadêmico de letras o conhecimento acerca dos períodos literários britânicos, suas características, obras e autores representativos.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do PPC de Letras do IEAA (2022), 2024.

## Componentes curriculares específicos de Língua Inglesa do Curso de Letras do IEAA.

<b>COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS</b>
<p><b>DISCIPLINA: TRADUÇÃO INGLÊS/ PORTUGUÊS</b>  <b>EMENTA:</b> Oficina de tradução de textos escritos em língua inglesa: tradução de textos escritos em língua inglesa e versão de textos escritos em língua portuguesa (periódicos, resumos, cartas formais e informais, manuais, formulários, correspondência eletrônica (e-mails), memorandos, relatórios). Siglas. Expressões consagradas. Expressões idiomáticas.  <b>OBJETIVO:</b> Propiciar o exercício de tradução de textos escritos em língua inglesa, bom como a versão contrária, para que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para uma carreira profissional nesta área ou que possibilite a continuação de seus estudos neste campo, em níveis mais avançados.</p>
<p><b>DISCIPLINA: CONVERSACÃO EM LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de ouvir e entender uma variedade de falantes de língua inglesa em diferentes situações, tais como conversas, entrevistas e músicas, bem como a habilidade de falar através do exercício de diálogos espontâneos ou preparados, exposição oral de episódios ou narrativas e discussão de temas de interesse social ou de aspecto controvertido. Conversação em nível intermediário.  <b>OBJETIVO:</b> Levar o aluno de letras a desenvolver sua capacidade de expressar-se em Língua Inglesa em situações variadas, participando ativamente de conversações na Língua.</p>
<p><b>DISCIPLINA: TÓPICOS ESPECIAIS DE LITERATURA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> A produção literária dramática Shakespeareana: tragédias, comédias, peças históricas, peças finais.  <b>OBJETIVO:</b> Levar o aluno a discutir as peças literárias shakespearianas, diferenciando os aspectos das tragédias, comédias, peças históricas, peças finais através da leitura e interpretação de obras representativas do bardo inglês.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LITERATURA INFANTOJUVENIL DE LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Literatura infanto-juvenil de Língua Inglesa: conceituação, origem e desenvolvimento do gênero. História da literatura infanto-juvenil de Língua Inglesa e estudo singularizado de textos representativos.  <b>OBJETIVO:</b> Apresentar a literatura infanto-juvenil de Língua Inglesa em seus aspectos estéticos e sociais, e discutir o significado social para a infância e a adolescência: do imaginário ao real.</p>
<p><b>DISCIPLINA: PRÁTICA ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Introdução ao parágrafo e sua estrutura. Desenvolvimento de parágrafos de diferentes estilos. Estilística. Regras de pontuação. Aspectos dos gêneros textuais/discursivos. Papel do professor reflexivo e a pesquisa em sala de aula de produção escrita em língua inglesa.  <b>OBJETIVO:</b> Desenvolver as habilidades de produção escrita em Língua Inglesa no que se refere à organização de parágrafos, conhecendo as regras de pontuação e as teorias de gêneros textuais/discursivos, buscando ainda refletir acerca da formação de professores para o ensino/aprendizagem da produção escrita.</p>
<p><b>DISCIPLINA: LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Caracterização da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira através de diferentes concepções teóricas. Análise de princípios linguísticos, psicológicos e socioculturais e implicações para o ensino.  <b>OBJETIVO:</b> Proporcionar uma fundamentação teórica sobre a Linguística Aplicada e sua importância para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, conduzindo à reflexão crítica e política do ato comunicativo linguístico, propiciando, também, um posicionamento crítico e interativo quanto ao processo de ensino e de aprendizagem e quanto à análise de materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras.</p>
<p><b>DISCIPLINA: GAMES E GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS</b>  <b>EMENTA:</b> Estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras baseados em games. Introdução aos estudos sobre gamificação no ensino de línguas: teoria e prática. Projetos de Gamificação, Autoria de atividades gamificadas para ensino e aprendizagem de línguas.  <b>OBJETIVO:</b> Compreender o modo como o uso de jogos digitais e gamificação podem ser aplicados enquanto estratégia (diga-se também, metodologia ativa) e/ou recursos auxiliares para dinamizar abordagens de ensino de língua inglesa, visando promover o engajamento de estudantes em suas atividades de aprendizagem.</p>
<p><b>DISCIPLINA: TEMPOS VERBAIS NA LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Aprimoramento do estudo linguístico e gramatical dos 12 tempos verbais da Língua Inglesa.  <b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar o aprendizado dos tempos verbais da Língua Inglesa, abordando suas semelhanças, diferenças e usos para sua aplicação na produção e compreensão oral e escrita.</p>
<p><b>DISCIPLINA: MÚSICA EM LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Aprimoramento da habilidade de <i>listening</i> através da música em Língua Inglesa e o ensino do uso desta técnica na sala de aula.  <b>OBJETIVO:</b> Aperfeiçoar a habilidade de escuta em Língua Inglesa, através de músicas de diferentes épocas e estilos musicais, a fim de levar o aluno não só a apurar os ouvidos para a escuta do idioma, como também a aprender a como fazer uso desta técnica na sala de aula, além de trabalhar aspectos culturais de países falantes da Língua Inglesa.</p>
<p><b>DISCIPLINA: VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA</b>  <b>EMENTA:</b> Estratégias para a aquisição de vocabulário da Língua Inglesa, seu ensino e avaliação.  <b>OBJETIVO:</b> Instruir os alunos a usarem estratégias para a aquisição de vocabulário da Língua inglesa, para a produção e compreensão oral e escrita, bem como aperfeiçoar as técnicas para a abordagem deste tópico na sala de aula e desenvolver estratégias de avaliação deste tema.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do PPC de Letras do IEAA (2022), 2024.