



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS PORTUGUÊS LICENCIATURA

BRUNA REZENDE RAMOS
KAROLINE ARAÚJO MUNIZ
MARIA SOUZA DA CUNHA

**PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM PORTUGUÊS
E EM ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM RELAÇÃO À
ESCOLHA DA DUPLA GRADUAÇÃO**

BRASÍLIA

2022

BRUNA REZENDE RAMOS
KAROLINE ARAÚJO MUNIZ
MARIA SOUZA DA CUNHA

**PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM PORTUGUÊS
E EM ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM RELAÇÃO À
ESCOLHA DA DUPLA GRADUAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Linguística, Português e
Línguas Clássicas como requisito parcial para a
obtenção do título de licenciatura em Letras
Português, da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA

2022

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a Deus, a nossa família, e em especial a Valdir Ferreira Ramos (pai e afilhado), que foi vítima da COVID 19, que hoje de onde estiver nos verá concluindo mais uma etapa, como ele sempre desejou.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, primeiramente, por ter nos dado forças para concluir esse trabalho de conclusão de curso, por nos segurar pela mão e nos incentivar a seguirmos em frente. Também a nossos pais -Maria, Valdir (*in memoriam*), Eluzinivia, Antônio, Wanda Márcia- pelos esforços frente aos nossos estudos e todo incentivo, vivenciando cada dificuldade ao nosso lado. Aqui estão os resultados dos seus muitos esforços.

Agradecemos a nossos irmãos, sogra, sobrinhos, primos e afilhados (Marcelo, Claudinara, Karina, Antonio, Rosimeire, Gabriel, Maria Luiza, Maria Fernanda, Marina, Ruan Carlos, Maria Fernanda, Bianca Emanuelle, Valdir, Ubiratan, Monalícia e Giovane) por todo o apoio que nos ofereceram para que nós seguíssemos o nosso desejo de nos tornarmos professoras da Educação Básica.

Agradecemos a nossa família extensiva (em especial, Erick, Deyler, Marizete, Salvomir, Hemerson, Nathalia, Maria das Graças, Mara, Lívia, Gilvan, Antônia e Anaira), que nos incentivaram a que chegássemos à conclusão do nosso curso e início da nossa profissão.

Agradecemos a nossos amigos, tanto os da Universidade de Brasília (Daniel, Isadora, Lucas, Walyson e Nara), os quais tivemos a oportunidade de conhecer no curso de Letras-Espanhol e aos nossos amigos que conhecemos ao longo da vida (Claudinara, Karina, Laíssa, Rose, Sther, Fernanda, Michelle, Cláudia, Chico, Lucas, Luís Felipe, Gabriel, Carlyne, Allayne e Nicole) por sempre nos darem forças para seguirmos em frente e incentivo para não desistirmos do que nos propomos a fazer.

Eu, Maria, agradeço ao meu noivo e grande amor Danilo Oliveira, o qual nunca deixou de me apoiar e me incentivar nas minhas escolhas, me rodeando de amor e carinho. Obrigada por partilhar diversos momentos de estresse e ansiedade durante esse processo.

Agradecemos a nossa universidade por nos proporcionar momentos de aprendizagem e lazer, com excelentes profissionais que nos fizeram crescer tanto profissionalmente quanto academicamente, em especial aos que trabalham no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (Rayane, Enitela Patrícia, Débora, Lílian, Bruno, Camila, André, Balbina, João Victor, Silvia Renata e Sérgio Eduardo) e aos que trabalham na Biblioteca Central da UnB (Jackcélia, Elizabeth, Mirtes, Diule, Uélia, Antonia, Celso, Miguel, Rodrigo, Fábio, Mônica, Taís, Romélio e Iara).

Agradecemos pela oportunidade de fazermos essa pesquisa juntas, nos apoiando, nos ajudando e evoluindo juntas, as três, como sempre fizemos desde o dia em que nos conhecemos

na Universidade de Brasília. Nossa amizade é como a flor-de-lis, símbolo do curso de Letras, leal, honrada e pura de corpo e alma. Gratidão pelo nosso idílio.

Agradecemos, por fim, a nossa orientadora e amiga Yamilka Rabasa Fernández, por todo apoio, correções e incentivo ao longo da construção do nosso trabalho. E também pela excelência no ensino de disciplinas cruciais para a nossa formação na primeira graduação, Letras-Espanhol. Suas aulas foram imprescindíveis para sermos as profissionais que somos hoje. É também o caso de outros mestres da universidade, como Rosilei, Janaína, Marina, Rodrigo, David Nacho, Maria Luisa Ortiz, Paulo Cesar, Edna, André, Paulo Medeiros, Ligia, Juliana Soledade, Maria Luiza Monteiro e Almeida Filho.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire, 1979, p.84

RESUMO

Este trabalho volta seu olhar para o processo da dupla graduação nos cursos de Letras-Português e Letras-Espanhol da Universidade de Brasília (UnB) e tem como objetivo compreender quais as motivações e crenças que levam o estudante em formação a escolher a dupla graduação. Para a discussão teórica com foco na formação inicial em nível superior, nos amparamos nos estudos desenvolvidos por Barcelos (2004, 2006), Zolin-Vesz (2012, 2013), Álvarez (2013) e Silva (2007), por destacar alguns, sobre crenças e formação de professores de línguas. Assim, optamos por desenvolver uma pesquisa de tipo qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) com graduandos do penúltimo e último semestres dos respectivos cursos, que responderam a um questionário (GIL, 1999) com perguntas referentes ao objeto de pesquisa. Os dados coletados nos questionários, junto com um levantamento bibliográfico na área da Linguística Aplicada, aliado à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos dessas licenciaturas e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2015) nos permitiram identificar o perfil esperado dos estudantes, as diretrizes necessárias para a constituição do currículo, o processo de formação de professores e as possíveis crenças em relação as duas formações. Ademais, pode-se concluir por meio da pesquisa que os estudantes de Letras-Português não possuem as mesmas motivações para a escolha da dupla graduação que os de Letras-Espanhol, pois estes são desmotivados pelas políticas governamentais e o escasso mercado de trabalho que se projeta no Brasil.

Palavras-chave: formação inicial de professores; crenças; Letras-Português; Letras-Espanhol.

RESUMEN

Este trabajo discurre acerca del proceso de la doble graduación en los cursos de Letras-Portugués y Letras-Español de la Universidad de Brasilia (UnB) y posee como objetivo evaluar cuales son las motivaciones y creencias que llevan al estudiante en formación a elegir la doble. Para la discusión teórica con el foco en la formación inicial en nivel superior, nos amparamos en los estudios desarrollados por Barcelos (2004, 2006), Zolin-Vesz (2012, 2013), Álvarez (2013) y Silva (2007) por destacar algunos, sobre creencias y formación de profesores de lengua. Así, optamos por desarrollar una investigación de manera cualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) con los graduandos del penúltimo y último semestre de los respectivos cursos, que respondieron a un cuestionario (GIL, 1999) con cuestiones referentes a las formaciones. Los datos recogidos en los cuestionarios, en colaboración con un levantamiento bibliográfico en el área de Lingüística Aplicada, aliado al análisis de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de esas licenciaturas e de las Directrices Curriculares para las carreras de Letras (BRASIL, 2015) nos permitieron identificar el perfil esperado de los estudiantes, las directrices necesarias para la constitución del currículo, el proceso de formación de profesores y las posibles creencias. Además, se puede concluir con esta investigación que los estudiantes de Letras-Portugués no poseen las mismas motivaciones para la elección de la doble graduación que los de Letras-Español, pues estos son desmotivados por las políticas gubernamentales y el escaso mercado de trabajo que se proyecta en el Brasil.

Palabras-clave: formación inicial de profesores; creencias; Letras-Portugués; Letras-Español.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Crenças de alunos reveladas nos estudos revisados	64
Tabela 2 Crenças de alunos identificadas a partir da revisão de literatura.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 AS LICENCIATURAS NA ÓTICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	17
1.1 O curso de Letras-Português na Universidade de Brasília	20
1.2 O curso de Letras-Espanhol na Universidade de Brasília	21
1.3 O processo da dupla diplomação.....	22
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
2.1 A formação inicial de professores	23
2.2 A formação de professores em Letras-Português.....	25
2.2.1 Contexto histórico do ensino da Língua Portuguesa na educação	25
2.2.2 A Língua Portuguesa nos documentos normativos educacionais.....	28
2.2.3 O enfoque da Língua Portuguesa para além da gramática	30
2.2.4 Competências necessárias para a formação do professor	33
2.2.5 A teoria e a prática no curso de Letras-Português.....	35
2.2.6 A atuação do profissional graduado em Letras-Português	38
2.3 A formação de professores em Letras-Espanhol.....	40
2.3.1 Contexto histórico do Ensino do Espanhol no Brasil.....	40
2.3.2 O Ensino do Espanhol nos documentos normativos após a implementação da Lei 11.161/2005.....	43
2.3.3 Conhecimentos necessários para a formação inicial do professor de espanhol	45
2.3.4 A teoria e a prática	51
2.3.5 As dificuldades e motivações da prática docente na formação inicial do professor de espanhol 53	
3 O IMPACTO DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	58
3.1 O conceito de crenças na Linguística Aplicada.....	58
3.2 O que já se sabe sobre as crenças em Letras-Português.....	60
3.3 O que já se sabe sobre as crenças em Letras-Espanhol.....	63
4 METODOLOGIA	69
4.1 Definindo a pesquisa	69
4.2 Instrumentos de coleta.....	69
4.3 O contexto de pesquisa.....	70
4.4 A entrada em campo e a ética.....	71
4.5 A triangulação na análise dos dados.....	72

5	ANÁLISE DE DADOS.....	73
5.1	A formação em Letras-Português na UnB	73
5.2	A formação em Letras-Espanhol na UnB.....	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO LETRAS-PORTUGUÊS	102
	APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO LETRAS-ESPANHOL.....	104
	APÊNDICE 4 – FLUXO CURRICULAR DE LETRAS-PORTUGUÊS	106
	APÊNDICE 5 – FLUXO CURRICULAR DE LETRAS-ESPANHOL.....	112

INTRODUÇÃO

Há sete anos somos alunas da Universidade de Brasília, especificamente desde 2015/1, ano em que ingressamos no curso de Letras-Espanhol pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS). Um dos motivos em comum para a escolha do curso foi o gosto pela língua espanhola. Para duas de nós (Karoline e Maria) o Centro Interescolar de Línguas (CIL) foi fator crucial na escolha por essa carreira; já a terceira integrante (Bruna) encontrou em seu ensino médio interesse por essa língua.

Com relação à experiência vivida no curso de Letras-Espanhol, podemos destacar que a princípio duas de nós (Karoline e Bruna) pensavam em trocar de curso, uma por não querer lecionar e a outra, por não acreditar em sua capacidade de aprender uma língua estrangeira, porém a outra integrante (Maria) desejava continuar.

Com o passar do tempo fizemos boas amizades com colegas e professores e cursamos algumas matérias, como por exemplo, Teoria e Prática Oral e Escrita da Língua Espanhola 1, 2 e 3, Expressão Oral, Expressão Escrita, Civilização Espanhola, Civilização Hispano-Americana, Literatura Espanhola “Siglo de Oro”, entre outras. Dessa forma, isso fez com que nos apegássemos e nos identificássemos cada vez mais com o curso. Outras disciplinas que foram imprescindíveis em nossa formação foram os estágios supervisionados, nos quais ministramos aulas para alunos do ensino médio e para adultos que desejavam aprender uma nova língua. Essa prática foi crucial para uma das integrantes (Karoline), pois a partir dessa experiência ela percebeu que, além de gostar da língua, também se sentia bem ao ministrar aulas.

Devido aos retrocessos governamentais em relação ao ensino da língua espanhola no Brasil, nos últimos semestres de Letras-Espanhol nos sentimos desestimuladas com a docência no espanhol, com isso, decidimos solicitar a dupla graduação em Letras-Português. Em 2019/2 ingressamos no curso de língua portuguesa, mas devido à pandemia da COVID 19, realizamos apenas um semestre de forma presencial.

Algumas matérias que consideramos importantes, as quais foram bem aproveitadas por nós na modalidade não presencial, foram: Sintaxe Geral, algumas literaturas, Português Diacrônico, Laboratório de Redação de Ensino Fundamental, entre outras. Porém duas das estudantes-pesquisadoras que aqui falam não querem ministrar aulas de português: uma delas (Bruna) não se sente preparada para isso, já que não teve aprendizados suficientes ao longo de sua formação em relação à língua portuguesa; a outra (Karoline), por sua vez, a partir das

experiências obtidas com o ensino, se convenceu de que não se sente confortável ministrando português. A terceira integrante (Maria), graças aos estágios docentes obrigatórios e à experiência atual, despertou interesse por lecionar língua portuguesa.

A partir da nossa experiência pedagógica em ambos os cursos, Letras-Português e Letras-Espanhol, e da convivência com alguns colegas percebemos que eles partilham das mesmas impressões que nós em relação aos motivos para a escolha da dupla graduação. Dentre esses fatores motivadores para o ingresso em uma nova graduação podemos citar: a instabilidade política em relação ao espanhol, a jornada de trabalho, a remuneração, a quantidade de vagas em concurso, o aproveitamento de matérias devido à coincidência da grade curricular, entre outros.

Em razão do panorama relatado, quisemos investigar academicamente as motivações e crenças que levam os estudantes em processo final de formação inicial a optarem pela dupla habilitação Espanhol-Português ou Português-Espanhol, inclusive como uma forma de compreendermos melhor a nossa formação para o magistério. Para dar andamento a esta pesquisa, nossos objetivos específicos são: analisar os documentos oficiais e os projetos pedagógicos dos cursos em questão, fazer um levantamento bibliográfico sobre as crenças em âmbito educacional, com foco na formação inicial em línguas como português e espanhol (BARCELOS, 2006; ZOLIN-VESZ, 2012-2013; MARQUES, 2001; SILVA, 2015; PESSOA, 2015; PIETRE, 2010), e sobre a formação de professores (ALVAREZ, 2013,2018; ALMEIDA FILHO, 2016,1997; PARAQUETT, 2009,2012;) e construir um breve histórico institucional sobre as licenciaturas aqui em foco, a dupla habilitação e as formas de ingresso na universidade. Por fim, aplicamos um questionário aos formandos em Letras-Português e em Letras-Espanhol, com o objetivo de identificar as crenças dos estudantes com relação às questões formativas e à escolha da dupla graduação.

Além desta introdução, a nossa investigação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se “As licenciaturas na ótica da Universidade de Brasília”, o qual trata de um apanhado a respeito de como se dá as duas formações no ambiente curricular da universidade, como os cursos são apresentados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), os meios de ingresso na universidade (Programa de Avaliação Seriada PAS dos anos de 2018/2020, 2019/2021 e Vestibular dos anos 2018, 2021 e 2022) e o processo para a solicitação da dupla graduação. Além disso, em relação à dupla graduação há também o quantitativo de solicitações desse processo no edital nº3/2021, de 16 de agosto de 2021. O segundo “A formação de professores”, se refere a um levantamento bibliográfico a respeito de como essa

ocorre e as possíveis dificuldades das formações iniciais nos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Português. O terceiro “O impacto das crenças na formação dos estudantes”, busca evidenciar as crenças existentes em relação aos dois cursos, no quarto capítulo “Metodologia”, estão presentes informações sobre a pesquisa de campo. O quinto e último capítulo “Análise de dados”, abarca as conclusões a respeito da investigação realizada com os alunos dos cursos estudados e como a pesquisa pode ser útil no campo da linguística aplicada em relação ao Mercado de Trabalho.

1 AS LICENCIATURAS NA ÓTICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), criado em 1962, está constituído pelos seguintes departamentos: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), composto por 62 docentes; Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), composto por 41 docentes e Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), composto por 85 docentes. Esses departamentos, responsáveis pela formação dos estudantes em estudos de licenciatura e bacharelado, abrigam os cursos de letras sobre os quais voltamos nossos olhares e indagações. A saber: Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, de responsabilidade do LIP, e Letras – Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, curso inserido no LET. Ambos os cursos surgiram em 1995 e são oferecidos no período noturno.

O curso de Letras-Português também é oferecido no período diurno e os alunos que optam pelo noturno o fazem, também, pelo fato de trabalharem durante o dia. Com relação ao curso de espanhol, este só possui a oferta no noturno. Em nossa experiência como estudantes da UnB, conseguimos notar alguns desafios no período da noite, como, por exemplo, a ausência de transporte no horário, o que fazia com que tivéssemos que sair alguns minutos antes de terminar as aulas, a questão da segurança e a falta de iluminação em algumas partes da universidade. Além disso, os alunos precisavam cursar algumas disciplinas no horário vespertino, devido à falta de oferta no noturno. Por outro lado, o fato de o curso ser noturno possibilita que os estudantes tenham a opção de trabalhar, de realizar outras atividades relacionadas ou não com a licenciatura e até mesmo de fazer outro curso em outra instituição de ensino superior.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº492/2001 (2001) o objetivo do curso de Letras é formar estudantes que sejam competentes e que sejam capazes de lidar com as línguas de maneira crítica, seja em ambientes onde se tenha que trabalhar com a oralidade ou com a escrita.

Além disso, é necessário que esse futuro profissional tenha consciência da sua inclusão na sociedade e da sua relação com as demais pessoas. É importante também que ele tenha o domínio da língua escolhida para sua formação, seja nos aspectos estruturais, nas manifestações culturais ou no funcionamento da língua. É imprescindível que esse profissional reflita sobre a linguagem, faça o uso das tecnologias e compreenda a formação como algo contínuo. Por fim, ele deve desenvolver a reflexão crítica acerca dos temas relacionados aos conhecimentos literários e linguísticos.

Pensando na importância que a universidade possui sobre a formação dos professores e em consequência disso, na constituição do cidadão, faz-se necessário compreender quais as formas de acesso à universidade pública. Uma delas é o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que foi implementado pela UnB. Este abrange três etapas do ensino médio, sendo que o aluno realiza uma prova ao final de cada ano. De acordo com site do Cebraspe (Centro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) “A avaliação valoriza a aprendizagem escolar, mas não se detém aos conhecimentos isolados nas disciplinas”. Ou seja, o perfil do estudante esperado pela UnB é o de alguém que não se restrinja a estudar apenas o que é ensinado em sua área, afinal, a universidade é o local de pesquisa e extensão que visa à interação e à interdisciplinaridade.

Outra forma de ingresso é o Vestibular UnB que é um processo seletivo regido por edital e realizado pelo Cebraspe, que ocorre em um final de semana, no qual, no primeiro dia, sábado, é aplicada a prova de Ciências Humanas, Linguagens e Redação e no segundo dia, domingo, é aplicada a prova de Ciências Exatas e Ciências da Natureza. Para que o aluno realize o vestibular é necessário que ele tenha concluído o Ensino Médio ou estudos equivalentes.

Ao analisarmos os editais do Vestibular/ UnB dos anos de 2018, 2019, 2021 e 2022 e os editais do PAS Subprograma 2018-2020 e Subprograma 2019-2021, verificamos que no Sistema de Cotas para Escolas Públicas foram oferecidas 20 vagas para o curso noturno de Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Licenciatura), com uma vaga para sistema de cotas para negros e com duas vagas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Dentro deste grupo é reservada apenas uma vaga para candidatos com deficiência.

É importante lembrar também que são reservadas duas vagas para candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salários mínimos *per capita* e candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas pertencentes a esse grupo há apenas uma vaga para candidatos com deficiência. Para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per*

capita e candidatos que se declaram pretos, pardos ou indígenas é reservada uma vaga. Dentro deste grupo há apenas uma vaga para candidato com deficiência.

É válido ressaltar ainda que há uma vaga para candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita* e candidatos que não se autodeclaram pretos, pardas ou indígenas. Dentro deste grupo há apenas uma vaga para candidatos com deficiência. Já no sistema universal há a oferta de nove vagas.

No que diz respeito ao curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana (Licenciatura), percebemos que há uma coincidência nos dados em comparação ao curso de Português. No curso de Espanhol são oferecidas no total 15 vagas, com duas para sistema de cotas para negros e com duas vagas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Dentro deste grupo é reservada apenas uma vaga para candidatos com deficiência.

São reservadas duas vagas para candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salários mínimo *per capita* e para candidatos que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas pertencentes a esse grupo há apenas uma vaga para candidatos com deficiência. Para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e candidatos que se declaram pretos, pardos ou indígenas não há vaga. Dentro deste grupo há apenas uma vaga para candidato com deficiência.

Não há vagas para candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita* e candidatos que não se autodeclaram pretos, pardas ou indígenas. Dentro deste grupo há apenas uma vaga para candidatos com deficiência. Já no sistema universal há a oferta de seis vagas.

No que concerne à quantidade de alunos que ingressam nos cursos de Letras-Português e Letras-Espanhol, é válido enfatizar que em 2021/1, na Licenciatura em Língua Portuguesa (noturno) ingressou 1 estudante e em 2021/2 ingressaram 2, computando o total de 3 alunos no ano. Já na Licenciatura em Língua Espanhola em 2021/1 ingressaram 3 estudantes e em 2021/2 ingressaram 6 estudantes, computando um total de 9 ingressantes no ano.¹

¹ Dados retirados do Sistema de Graduação Acadêmico (fornecidos pela secretária docente Lucineia Garcia Goncalves).

1.1 O curso de Letras-Português na Universidade de Brasília

De acordo com o Projeto Pedagógico² do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, o curso surgiu na Universidade de Brasília (UnB) em 1995, com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério, fundamentado em uma visão crítica e teórica, combinado à prática docente. Como se lê no PPC, o mesmo visa proporcionar “ações didáticas que articulam ensino, pesquisa, extensão e iniciação à prática profissional” (PPC – LETRAS-PORTUGUÊS, p. 02).

O desenho curricular do curso de Letras-Português (Estrutura Curricular 4146/-2 de 2014) é composto por 26 disciplinas obrigatórias, 330 optativas, além de disciplinas livres. Vale ressaltar que a carga horária (CH) é total mínima de 2640h, a CH obrigatória possui subtotal de 1830h de aula, a CH optativa mínima é de 810h, a CH máxima de componentes eletivos é de 360h e a CH máxima por período letivo é de 450h. Além disso, o prazo de conclusão em semestres é de no mínimo 6 períodos, em média 10 períodos e no máximo 14 períodos.

No que diz respeito à quantidade de vagas ofertadas, no PPC de Letras- Português ressalta-se que são oferecidas quarenta vagas por semestre, além da possibilidade de o aluno cursar a dupla habilitação (licenciatura/bacharelado), sendo que a habilitação em licenciatura capacita o aluno a exercer a docência, enquanto que o bacharelado possibilita a realização das demais atividades relacionadas à língua (revisão de textos, editoração, tradução, etc.).

Além disso, o documento também evidencia que:

O Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (Licenciatura/Noturno) tem duração mínima de 06 semestres e máxima de 14 semestres, estruturando-se de maneira flexível, que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades e permitindo ao estudante desenhar o seu próprio percurso educacional. Os/as alunos/as devem cursar no mínimo 12 créditos por semestre e no máximo 30 créditos. São exigidos 176 créditos (2640 horas) para a integralização do Curso, sendo 24 créditos (360 horas) de Módulo Livre, o que inclui as disciplinas de formação nos conteúdos transversais exigidos por lei e às atividades complementares, regulamentadas por normativa interna do Instituto de Letras. (PPC, p.07)

No que concerne ao perfil profissional do egresso de Letras, é importante destacar que o curso de Letras-Português procura desenvolver no futuro profissional as seguintes habilidades e competências:

- domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

² Agradecemos à secretaria docente Lucineia Garcia Goncalves pela celeridade e disposição em nos enviar os documentos e os contatos necessários para a realização da nossa pesquisa.

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática.
- o estudo do nível básico de, pelo menos, uma língua estrangeira;
- capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e/ou Linguística Aplicada (PPC LETRAS-PORTUGUÊS, P. 04)

1.2 O curso de Letras-Espanhol na Universidade de Brasília

O curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana se propõe a:

[...] formar professores com amplo domínio linguístico, capazes de produzir e problematizar diferentes formas de linguagens nos contextos orais e escritos, de maneira competente e crítica, e conscientes de sua inserção na sociedade, das disputas sociais e das relações de alteridade (PPC, 2021, p. 28).

O curso de Letras-Espanhol (estrutura curricular 2015.2) é composto por 30 disciplinas obrigatórias, 304 optativas, além de disciplinas livres. Vale frisar que a carga horária (CH) total mínima é de 2640h, a CH obrigatória possui um subtotal de 2130h de aula, a CH optativa mínima é de 510h, a CH máxima de componentes eletivos é de 360h e a CH máxima por período letivo é de 420h. Além disso, o prazo para a conclusão (em semestres) é de no mínimo 8, em média 9 e no máximo 16.

Com relação à quantidade de vagas oferecidas, o PPC de Letras-Espanhol (2021) enfatiza que são oferecidas 30 vagas por semestre, sendo que 15 vagas são para os alunos que ingressam pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada) e 15 vagas pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) no primeiro semestre. Já no segundo semestre do ano, os estudantes ingressam pelo vestibular, sendo ofertadas 30 vagas. É importante ressaltar que o total de créditos mínimos do curso é de 222. Para as disciplinas obrigatórias são exigidos 140 créditos, para as optativas 68 créditos, para as livres no máximo 24 créditos, para as atividades complementares 14 créditos, para o Estágio Supervisionado 28 créditos e para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 6 créditos.

O curso de Letras-Espanhol busca desenvolver no futuro profissional as seguintes habilidades e competências:

- domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua espanhola;
- capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento;
- percepção de diferentes contextos culturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola;
- domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional.

(PPC LETRAS-ESPANHOL, 2021, p.32-33)

Diante do observado nos PPCs de Letras-português e Letras-espanhol, pode-se notar que estes dão um norte para a formação do professor, no qual deve garantir que o mesmo tenha um processo de desenvolvimento profissional completo que possibilite ter instrumentos pedagógicos e linguísticos necessários não apenas para transmitir uma língua, mas demonstrar significados por meio dela.

1.3 O processo da dupla diplomação

No que tange ao processo de dupla formação, é importante destacar que tivemos acesso somente ao edital nº3/2021, de 16 de agosto de 2021. Com isso, o utilizamos como exemplo para o entendimento de como ocorre o processo de dupla graduação na Universidade de Brasília.

O edital (2021, p.1) enfatiza que a dupla diplomação “Consiste na autorização dada ao aluno regular de graduação para iniciar a segunda diplomação, após a conclusão de seu curso inicial.”. Além disso, é necessário que o estudante siga algumas condições para solicitar esse processo. São elas:

- a. o solicitante, no ato da inscrição, deve estar regularmente registrado em curso com mais de um grau de formação (Bacharelado e Licenciatura);
- b. existir vaga no curso pretendido;
- c. ser provável formando no 1º semestre de 2021 no curso atual;
- d. o curso pretendido não estar bloqueado ou desativado.

(EDITAL Nº3/2021, p.01)

No que concerne aos impedimentos para a Dupla Diplomação, o mesmo edital estabelece que:

Será indeferida a Dupla Diplomação solicitada por aluno regular que:

- a. tenha ingressado em curso de graduação através da seleção de Portador de Diploma de Curso Superior (DCS);
- b. já tenha sido beneficiário de Dupla Diplomação;
- c. não conclua o curso atual ao término do 1º semestre de 2021.

Além disso, a classificação do estudante ocorre dentro da quantidade de vagas, sendo esta feita por ordem decrescente do número de horas integralizadas que foram conseguidas no curso que o aluno pretende ingressar. Para isso é considerado o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) do estudante.

Em caso de empate na dupla diplomação, o desempate será feito por meio das menções que os alunos adquiriram nos componentes curriculares do curso que desejam cursar. Ademais, o tempo de permanência do aluno é instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual será contado a partir do tempo que foi efetivada a Dupla Diplomação.

Diante do exposto, foi possível compreender a constituição dos respectivos cursos da UnB e entender como funciona o processo de dupla diplomação para os estudantes que desejam solicitar esse processo. A partir disso, se faz necessário entender como é a formação do curso de Letras-Português e de Letras-Espanhol e o que é imprescindível nesse processo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 A formação inicial de professores

A formação inicial de professores é um processo de responsabilidade das universidades/faculdades de ensino superior. Com base nisso, discorreremos sobre a formação de professores nos cursos de Letras- Português e de Letras- Espanhol. Porém, em primeiro lugar, é importante entender em que consiste a formação de professores.

No que se refere à licenciatura, é válido ressaltar a importância e a necessidade de se preparar professores bem capacitados para exercer a função da regência. De acordo com a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015, p. 3):

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo,

educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Diante disso, é necessário que tanto os alunos que estão em preparação para a carreira do magistério em Letras, como aqueles que já são ativos no quadro de professores recebam uma boa formação inicial e que lhes seja garantida uma formação continuada. É válido ressaltar que a formação é um ponto essencial para uma boa prática profissional. Quando o professor possui uma boa formação inicial, ele demonstra por meio do exercício da profissão o quanto está preparado para educar os seus alunos.

Gomes (2008) define que a Formação Inicial possui características específicas, uma duração definida, além de apresentar conhecimentos limitados, como os específicos de cada área e os pedagógicos, os quais podem ser repassados e apreendidos. Ademais, enfatiza que o objetivo da Formação Inicial é formar docentes que possam ensinar a partir do agrupamento desses conhecimentos, de modo que estes ajudem a confrontar os problemas que estão presentes no início da profissão. Dessa forma, a Formação Inicial faz com que o graduando adquira novos conhecimentos que futuramente serão aplicados em sua atuação profissional. Entende-se, com isso, que é de suma importância que o processo de Formação Inicial seja bem constituído, pois possibilita que os futuros professores entendam como funcionam as concepções pedagógicas e a prática docente.

Gomes (2008) afirma também que as Instituições de Ensino Superior possuem a incumbência de capacitar os futuros docentes, proporcionando uma bagagem consistente nos campos cultural, psicopedagógico, contextual, científico e pessoal. Isso possibilita ao professor apropriar-se de sua função educativa na sua complexidade, onde passa a atuar de forma reflexiva, além de buscar a flexibilidade e a rigorosidade essenciais para assumir a função de educador.

Alvarado-Prada et al (2010, p.370) destacam que:

Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras.

Portanto, quando o professor em formação entende que sua experiência profissional ajuda no processo de construção de sua carreira, este passa a compreender que sua formação

não se restringe somente a um estabelecimento oficial de ensino, mas que esta é construída no dia a dia por meio de sua atuação docente. Tendo como base o entendimento sobre a Formação Inicial, na sequência nos aprofundaremos nas especificidades da formação de professores de português e de espanhol no Brasil.

2.2 A formação de professores em Letras-Português

2.2.1 Contexto histórico do ensino da Língua Portuguesa na educação

É importante salientar que a língua portuguesa passou a estar presente no Brasil com a chegada dos portugueses e seu estabelecimento efetivo em 1532. Com isso, as populações que já habitavam o país passaram a ter contato com o português, além de sua língua materna. Guimarães (2005) ressalta que a língua portuguesa passou a conviver com as línguas indígenas, com o holandês e com as línguas gerais.

Com a chegada da língua portuguesa ao Brasil, esta passou a ganhar prestígio, sendo falada principalmente pelas elites. Com o passar dos anos, foi sendo inserida como língua materna do país e passou a ganhar espaço no meio educacional. Devido a isso, ela tornou-se objeto de estudo nas instituições de ensino, como por exemplo, nas escolas, as quais têm a função de proporcionar um ensino homogêneo da língua portuguesa.

Pessoa (2015) ressalta que a partir do século XIX o português começou a fazer parte do currículo escolar no Brasil. Além disso, foi no ano de 1871 que um decreto imperial decidiu criar o cargo de professor de português. Diante disso, as escolas passaram a adotar o ensino da língua portuguesa, entretanto, somente quem tinha acesso ao ensino naquela época eram as pessoas que pertenciam à elite.

Até a primeira metade do século XX, tínhamos nos bancos escolares um alunado oriundo de camadas privilegiadas da sociedade. O professor advindo, também, dessas camadas privilegiadas, com bastante conhecimento de língua e literatura. (PESSOA, 2015, p.2)

Com isso, observa-se que quem tinha acesso ao ensino eram as pessoas pertencentes às camadas superiores da sociedade. O ensino do português estava relacionado às normas e seu uso com base em uma língua de prestígio. As camadas populares não tinham as mesmas oportunidades de acesso, porém com a busca pela democratização da educação, esse cenário passou a mudar.

Pessoa (2015) ressalta que a partir de 1950 aumentou o número de vagas nas instituições de ensino, especialmente nas públicas. Com isso, houve uma inserção das classes mais baixas no acesso às escolas. “Com a democratização, os filhos dos trabalhadores chegam à escola, o

que, nos anos 60, duplicou o número de alunos matriculados no ensino primário e quase triplicou a quantidade destes matriculada no ensino médio” (MALFACINI, 2015, p.48). Em conformidade com Malfacini, Pietri (2010, p. 74) afirma:

Teria se iniciado, a partir de então, a modificação das características do alunado, em razão da democratização do acesso à escola. A ampliação da oferta de escolarização teria promovido aumento da demanda por professores – nessa época, já formados em faculdades de filosofia –, o que teria implicado menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino.

De acordo com o que foi mencionado por Pietre, houve um aumento dos espaços de atuação da docência. Pensando nisso, Pessoa (2015) relata que com o aumento dos alunos, houve também a admissão de uma grande quantidade de professores. Dessa forma, foram criadas as agências formadoras de docentes, porém essas não conseguiram proporcionar uma formação adequada para os professores.

Depois de formados muitos profissionais foram contratados, porém a preocupação era somente a de preencher o banco de vagas para que os estudantes não ficassem sem professores, sendo que estes teriam que buscar os meios necessários para garantir uma boa educação para seus alunos. Os docentes seguiam um planejamento de aula restrito, que fazia com que eles se baseassem exclusivamente nos livros didáticos e nas propostas solicitadas pela instituição de ensino. Pietre (2010) relata que a partir disso, o autor do livro didático teve a responsabilidade de preparar as aulas e os exercícios, o que contribuiu para a desvalorização dos professores.

Ao ter que seguir o modelo do livro didático, o professor se sentia restrito aos processos propostos pela escola e pelo material impresso, o que fazia com que ele não tivesse a liberdade de utilizar os métodos que julgasse mais adequados para o ensino da matéria.

É válido ressaltar que a partir da década de 60, o ensino começa a passar por diversas mudanças, algumas dessas sendo afetadas pela Ditadura Militar de 1964. De acordo com Soares (apud PIETRI, 2010, p.74):

[...] a concepção de língua como sistema (ensino de gramática) e a concepção de língua como expressão estética (ensino da retórica e poética, e, posteriormente, estudo de textos) foram substituídas pela concepção de língua como comunicação.

Durante os anos de duração da Ditadura Militar, houve uma alteração no que se refere ao ensino da língua portuguesa. A gramática passou a ser menos estudada e o foco do ensino passou a ser a comunicação. Malfacini (2015) enfatiza que foi reduzida a presença da gramática nos livros didáticos, sendo que passaram a ser inseridos juntamente com os textos literários, os textos jornalísticos e os de revistas. Além disso, a autora ressalta também que a oralidade

começou a ser valorizada, passando a estar presente nos livros exercícios relacionados ao uso oral da língua no dia a dia. Diante disso, o ensino da língua portuguesa se detinha mais em processos comunicativos, o que fazia com que a gramática não fosse tão importante de ser ensinada naquele momento.

Diante de tal cenário, o componente curricular de língua portuguesa passou por alterações:

Com isso, o ensino de língua materna teve sua denominação Português ou Língua Portuguesa substituída por Comunicação e Expressão, nas primeiras séries do 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries do mesmo grau. A concepção que se tem então de língua é de instrumento de comunicação, com estudos voltados para a teoria da comunicação e não mais o estudo da gramática e do texto, deixando, assim, uma lacuna na primazia da gramática. (PESSOA, 2015, p.3-4)

Em virtude disso o ensino do português passou a ter um foco mais comunicativo e interativo, deixando de lado os estudos da gramática normativa. Apesar disso, alguns anos depois, a gramática voltou a ser inserida em grande amplitude na matéria de língua portuguesa.

De acordo com Soares (apud PIETRI, 2010), essas alterações duraram mais ou menos até a década de 80, pois foi quando houve uma redemocratização do Brasil. Com isso, a língua materna voltou a ser nomeada “Português” e as teorias pertencentes às ciências linguísticas, que já estavam previstas para o currículo de formação docente, passaram a pertencer ao ensino do português.

Malfacini (2015) relata que nos anos 80, a Linguística aplicada ao ensino do Português chega às escolas, surgindo assim a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Pragmática. Essas teorias “[...] trazem contribuições que resultam numa nova concepção de língua, de gramática, do papel do professor” (PESSOA, 2015, p.4).

Diante disso, o ensino que esteve por anos voltado para uma visão comunicativa e que buscava formar um aluno que estivesse pronto para ser inserido na sociedade, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, passou a sofrer modificações. Foi comprovado que esse modelo de ensino não favorecia a aprendizagem do estudante e tampouco ajudava no processo de ensino do professor.

Essa abordagem, ainda que tenha ampliado a diversidade dos textos estudados em sala de aula, provocou protestos por toda área educacional. Protestos esses que podem ter sido em decorrência dessa nova orientação distanciar-se bastante da tradição do ensino de língua portuguesa no país. Além do mais, os resultados foram extremamente negativos, pois o alunado apresentava graves problemas tanto na leitura como na escrita, causando insatisfação aos professores. (PESSOA, 2015, p. 4)

Dessa forma, compreende-se que o fato de o ensino estar muito focado na oralidade e comunicação, além da diminuição do ensino da gramática no currículo fez com que os alunos possuíssem uma formação precária em alguns aspectos. Depois da decisão do Conselho Federal de Educação, com o retorno da denominação “Português”, essas novas teorias passaram a ser introduzidas, o que contribuiu para uma análise mais ampla sobre a língua.

Nesse sentido, a língua portuguesa começou a ganhar um novo paradigma nos anos 80, o que trouxe novas contribuições para o ensino da língua no país. Surgem, assim, novos documentos normativos que passam a organizar o sistema educacional brasileiro.

2.2.2 A Língua Portuguesa nos documentos normativos educacionais

No que diz respeito aos normativos educacionais, é importante destacar que a educação brasileira é constituída de diversos documentos. Dentre eles, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que já passou por modificações e revogações no decorrer dos anos, sendo que a que está em vigor neste momento é a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Essa nova LDB, em seu artigo 26, enfatiza que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

É válido destacar que, conforme explicitado na LDB, a língua portuguesa é um componente curricular obrigatório em toda a educação básica, perpassando todas as etapas e modalidades desta. Por meio disso, pode-se entender que o português possui um papel importante na formação do educando, pois por meio dessa obrigatoriedade imposta pela LDB, o aluno passa a entender o funcionamento e a estrutura de sua língua materna, além da sua aplicação em diversos contextos sociais.

Outro normativo é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi homologada em 2018. Essa base apresenta uma orientação acerca do funcionamento dos currículos nos sistemas de ensino, apresentando propostas pedagógicas para as instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica do Brasil. Além disso, este normativo está organizado de modo a apresentar as competências que os alunos devem adquirir no decorrer da Educação Básica.

Com relação à língua portuguesa, a BNCC destaca que:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2018, p. 32)

Isso quer dizer que é obrigatória a oferta e matrícula do aluno nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Vale frisar que diferentemente de outras disciplinas que podem ser ofertadas cada uma em um semestre, estas duas estarão presentes no currículo durante todo o ano letivo. Assim como a LDB (1996), a BNCC (2018) apresenta a necessidade de que o português seja obrigatório na Educação Básica, mostrando seções que apresentam as competências e habilidades em língua portuguesa que devem ser adquiridas no ensino fundamental e médio.

É válido frisar que a BNCC foi orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos propostos pela Resolução CNE/CEB nº 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)-, sendo que estas contribuíram para a construção da BNCC. Com base nisso, antes do surgimento da BNCC, as DCNs já falavam sobre a importância da Língua Portuguesa no currículo:

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro - Brasileira e Indígena;
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

(BRASIL, 2013, p. 67- 68)

Dessa forma, mais uma vez observa-se, em outro documento normativo, a relevância que a Língua Portuguesa possui para a formação dos estudantes da educação básica, principalmente pelo fato de ser a língua materna. Vale frisar que todos esses documentos enfatizam que o currículo deve ser integrado por uma base comum e por uma parte diversificada, sendo que o componente de Língua Portuguesa está inserido na parte da base comum como disciplina obrigatória. Diante disso, é necessário que os professores reconheçam a necessidade de saber despertar nos alunos o interesse pela língua portuguesa, pois ela é

essencial para a construção do processo formativo dos estudantes e de sua identidade enquanto falante da língua materna.

Diante do exposto, é imprescindível que haja um processo de formação de professores em língua portuguesa que compreenda a necessidade e a importância que essa língua possui para o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Ao seguir o que esses documentos normativos propõem, o professor estará contribuindo para uma educação em língua portuguesa que leva em consideração a construção de uma aprendizagem em que o aluno seja o protagonista e que desenvolva um senso crítico e criativo que o currículo, orientado por estes normativos, propõe que o aluno apresente.

2.2.3 O enfoque da Língua Portuguesa para além da gramática

No que se refere ao público de alunos da educação superior, é necessário que na formação de professores em Letras-Português sejam analisadas diversas questões que compõem este processo. Um primeiro ponto a ser discutido faz referência à construção dos currículos de graduação das universidades/faculdades. Há a presença de um currículo no qual as disciplinas são divididas em uma sequência segundo o programa de formação da instituição.

Segundo Santos e Paraíso (1996 apud ALVARENGA, 2012, p. 19):

O Currículo Formal é o currículo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado em diferentes disciplinas e séries de um curso. Este currículo é um documento que apresenta as disciplinas, a carga horária e os conteúdos necessários à formação do profissional em um curso [...]

Diante disso, observa-se que os currículos possuem um seguimento lógico de construção, no qual são ofertadas disciplinas que devem contribuir para a formação profissional do estudante. No que concerne ao currículo de língua portuguesa, é válido frisar que este deve ser construído de forma que não apresente disciplinas que estejam com um foco mais amplo na literatura, história da língua ou gramática, mas que haja um equilíbrio na oferta dessas disciplinas.

Gomes (2008, p. 71) ressalta que:

[...] vislumbramos a formação do professor de Português numa perspectiva em que a língua seja concebida não como um estudo sistematizado de gramática, e sim como um conjunto de conhecimentos linguísticos para o uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa oral e escrita.

Segundo Café, Borges e Matos (2018, p. 116), “[...] ensinar a língua envolve muito mais que conteúdos gramaticais, envolve a cultura e seus choques culturais, os saberes anteriores

[...]”. Diante do exposto pelos autores, nota-se a necessidade de que haja uma dosagem na oferta de disciplinas focadas somente no ensino da gramática. É interessante que nos currículos de Letras-Português, outras disciplinas tenham a mesma importância do que aquelas com o viés mais gramatical, pois aquelas discorrem sobre as relações com a cultura, com a origem e análise das transformações da língua portuguesa.

Quando o professor se depara com um ensino mais voltado para os aspectos gramaticais em sua formação, ele passa a reproduzir os mesmos conhecimentos adquiridos. Na educação básica, é comum que as aulas de língua portuguesa estejam mais voltadas para a análise de aspectos gramaticais, seja por influências da formação que o professor teve ou por ele seguir o modelo de currículo que é implantado pelo sistema de ensino.

O que se busca hoje em dia é construir um processo de ensino e aprendizagem no qual haja reflexão, crítica e debates sobre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas. O ensino do português é um exemplo de estudo focado em algo mais tradicional, onde o que somente importava eram as análises gramaticais. Nota-se que os currículos de graduação já apresentam uma grade com disciplinas que não se prendem somente a isso, como por exemplo, as matérias voltadas para a evolução da língua portuguesa e o estudo das literaturas portuguesa e brasileira.

Contudo, apesar de os professores já terem contato com essas disciplinas em sua formação, quando chegam à rede de ensino se deparam com uma realidade diferente. Os assuntos ministrados estão focados, em grande parte do tempo, na gramática, sendo a literatura pouco estudada. O que os novos documentos normativos buscam é desconstruir essa visão de ensino fragmentado em análise gramatical e trazer um ensino mais reflexivo por parte do aluno.

França e Oliveira (2020) relatam que a função do docente de português não deve se restringir somente ao ensino da gramática normativa, pois ao ensinar português, o professor deve induzir o aluno a ser reflexivo sobre os fenômenos linguísticos estudados. O professor deve fazer com que o estudante seja um leitor-autor crítico-reflexivo e que saiba refletir sobre os aspectos da sociedade e não somente sobre o conteúdo ensinado em sala. Enfatiza também que o docente deve incentivar nessa reflexão por meio da aplicação de métodos e técnicas apropriados ao contexto de ensino.

A área de linguagens busca formar um aluno que possua mais autonomia no seu processo de ensino e que os conteúdos não sejam engessados, mas que possuam uma relação com o cotidiano dos estudantes. No contexto atual, percebe-se que há uma ênfase de que o ensino da língua portuguesa seja modificado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma nova visão de como deve ser a estrutura do componente português.

Na etapa do Ensino Fundamental é proposto que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67).

Desse modo, entende-se que durante esta etapa da educação básica o aluno entrará em contato com diversos tipos de gêneros, onde se buscará a ampliação de seu repertório linguístico. Ademais, o estudante estará sendo preparado para desempenhar uma função mais ativa e crítica na sociedade.

Na etapa do Ensino Médio, essa participação ativa continua sendo reforçada:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498)

O que se busca é formar um aluno que seja mais ativo e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que com essa nova proposta, há uma procura por um ensino em que o aluno seja reflexivo e autônomo. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de trabalhar com diversas metodologias que levem em consideração essa nova proposta da BNCC. Agora, a análise gramatical, que ocorre de forma mecanizada, não será mais o único foco no ensino da língua portuguesa, mas também os diferentes letramentos que são possíveis de serem trabalhados em sala de aula e suas possíveis aplicações ao contexto social do aluno.

Concebe-se nesse momento um modelo de educação crítica funcionalista, cujo modelo de ensino de gramática pressupõe que o aluno reflita sobre as escolhas que tem à sua disposição ao formular seus enunciados, e não que memorize nomenclatura gramatical ou que se detenha em análises de enunciados fora de seu contexto de uso. (CONTRI e al 2015, p. 7).

Diante disso, o que se busca é a constituição de aulas que estejam mais relacionadas à cultura e à construção da criticidade e da reflexão. Com base nessa proposta, nota-se a necessidade de que os cursos de formação preparem os futuros professores para a aplicação desse novo método de ensino de língua portuguesa.

2.2.4 Competências necessárias para a formação do professor

Sabe-se que os documentos que orientam a formação de professores em âmbito universitário bem como muitas das discussões travadas na área da Linguística Aplicada estabelecem as competências como eixo formador ou como saberes, conhecimentos e habilidades esperadas dos professores em formação e já formados.

Conforme Assis e Matencio (2001, p. 286):

[...] no caso específico do formando em Letras [...], a construção de competências implica i) conhecimentos sobre os usos e funções da linguagem, em textos orais e escritos, e ii) conhecimentos sistemáticos sobre o ensino e a aprendizagem.

Pensando nisso, é necessário que o aluno em formação, no curso de Letras-Português, desenvolva competências relacionadas ao uso da língua em seus diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Isso proporciona uma atuação profissional em que estes conhecimentos serão repassados para seus futuros alunos de maneira contextualizada, com foco nos diferentes usos da língua portuguesa e de sua importância para a construção dos saberes.

Bachman (1990 apud BASSO, 2001, p.127-128) apresenta um modelo de Competência de Linguagem que o professor deve desenvolver. Essa competência é subdividida em competência organizacional, que envolve as competências gramatical e discursiva, na qual o professor irá trabalhar com o sistema abstrato da língua e sua forma, e competência sociolinguística que é subdividida em ilocucionária e sociolinguística que envolve a formalidade, registros, metáforas, polidez e cultura.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa, ao adquirir essas competências, estará se envolvendo em um processo no qual poderá entender o funcionamento da língua e sua aplicabilidade. Por isso, faz-se necessário o domínio dos aspectos gramaticais e discursivos que caminham juntos, além da sociolinguística, que possibilita um entendimento do uso do português em diversos contextos sociais.

Perrenoud também apresenta um conjunto de competências que são essenciais para a construção da carreira docente. De acordo com Perrenoud (2000 apud BASSO, 2001, p. 149) as competências do professor são: organizar e dirigir as situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua. Todas essas se tornam relevantes para o desenvolvimento integral do profissional de letras, pois, com isso, ele irá adquirir competências e habilidades que vão além do simples fato de ensinar.

Outro autor que também apresenta um modelo de competências é Almeida Filho. De acordo com esse autor (1999 apud BASSO 2001, p. 136) as competências necessárias ao professor de língua estrangeira são: Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Implícita, Competência Profissional, Sub-competência Teórica e Competência Aplicada.

Basso (2001) define o que seria cada uma dessas competências propostas por Almeida Filho. A Competência Linguístico-Comunicativa se refere aos conhecimentos que o docente possui sobre a língua e sobre o seu uso, a Competência Implícita está relacionada às crenças e experiências que o professor adquiriu em sua formação, a Competência Profissional diz respeito aos deveres e direitos que o professor possui, além da necessidade de sempre se encontrar atualizado, a Sub-competência Teórica está em consonância com a Competência Aplicada, sendo esta relacionada à capacidade do professor de ensinar os conhecimentos teóricos e científicos adquiridos em sua formação.

Em conformidade com o explicitado, é possível compreender que todas essas competências também podem ser adquiridas pelo professor de língua portuguesa. A Competência Linguístico-Comunicativa é necessária para que o professor de português compreenda a formação, a evolução da língua, o domínio da gramática, além da capacidade de utilizar o português em diferentes contextos. Na Competência Implícita o professor utiliza de suas crenças e das experiências que adquiriu em sua formação ou até mesmo na prática docente.

Já na Competência Profissional o professor irá compreender quais são os seus direitos e deveres enquanto docente, além do fato de buscar atualizar-se por meio dos cursos de formação continuada ou de forma individualizada. Um bom exemplo é o que propõe a BNCC com relação ao ensino do português, visto que esta busca construir um aluno mais crítico e reflexivo e um ensino do português em que a gramática deve estar contextualizada. Com isso, faz-se necessário que o professor entenda essas mudanças que são propostas e que busque atualizar-se sobre essas modificações. Por fim, na Competência Aplicada o docente irá trazer para seus alunos toda a bagagem teórica que adquiriu em sua formação, além de pesquisas e estudos da sua área.

Além das competências citadas, faz-se necessário que o professor de língua portuguesa construa um processo de ensino em que o aluno seja reflexivo. Para isso, é necessário que o docente também tenha essa postura, sendo importante que isso seja trabalhado desde a sua formação inicial. Quando este possui uma noção do seu papel como educador, ele passa a refletir sobre sua prática pedagógica.

Gomes (2008) enfatiza que atualmente é importante que o professor seja reflexivo, competente, ético e que saiba atuar em diferentes contextos, como, por exemplo, em situações imprevisíveis. Além disso, enfatiza que é necessário que o docente reveja sua prática no dia a dia. Dessa forma, é imprescindível que haja uma formação de professores que sejam reflexivos e críticos e que levem em consideração as experiências, valores, transformações, que reflitam sobre sua forma de ensinar e o que precisa mudar na sua prática pedagógica.

Diante das competências expostas, observa-se que a função do docente vai além da sala de aula. Ele exerce o papel de mediador do ensino e precisa compreender que este vai além do domínio do conteúdo, que há outras questões que interferem no processo de aprendizagem, como suas crenças, conhecimentos, a noção dos seus direitos e deveres, saber dirigir e administrar a aprendizagem dos estudantes, aprender a trabalhar em equipe, entre outras competências. O professor precisa saber lidar com essas situações, necessita entender como funciona sua prática pedagógica, além de aprender a refletir sobre esta, pois todos esses elementos fazem parte das competências necessárias que o docente deve possuir.

2.2.5 A teoria e a prática no curso de Letras-Português

Outra questão importante de ser discutida diz respeito à relação entre teoria e prática na formação docente. É importante enfatizar que na UnB é ofertado ao estudante de graduação um currículo onde há a presença de diversas disciplinas relacionadas aos conhecimentos teóricos de cada curso, como Sintaxe Geral, Linguística, Introdução à Literatura, entre outras. Além das disciplinas teóricas, o aluno em formação também cursa as disciplinas práticas. Um exemplo é o Estágio Supervisionado.

Logo após alguns semestres em contato com disciplinas teóricas, como, por exemplo, as literaturas, Didática Fundamental, Sintaxe Geral, Fonética e Fonologia, entre outras, o estudante passa a deparar-se com os estágios supervisionados na área de licenciatura. De acordo com Roesch (1996 apud SANTOS; VICENTINE, 2009), o estágio tem a ver com a aplicação dos conhecimentos teóricos que o aluno aprendeu, sendo estes empregados no momento da regência. Dessa maneira, o estudante em formação tem a oportunidade de conhecer o seu futuro campo de atuação, no qual irá atuar tanto no processo de planejamento e elaboração de materiais, quanto na regência.

No que diz respeito à organização do estágio supervisionado na UnB, O PPC do curso de Letras Licenciatura em Português (p.10) destaca que:

[...] o estágio curricular se concentra em duas disciplinas de 14 créditos cada, compreendendo cada uma 210 horas/aula, totalizando carga horária de 420h de

estágio. Essas 210 horas estão distribuídas conforme a orientação abaixo, sendo as atividades externas à UnB realizadas em horário distinto dos períodos de aula.

- a. 60 horas de orientação em sala de aula (nos horários normais da oferta) - 4 créditos;
- b. 60 horas de atividades, incluindo regência, nas escolas conveniadas com a Universidade de Brasília (extraclasse) – 4 créditos
- c. 30 horas de leituras obrigatórias no Moodle (legislação, métodos de ensino, conteúdos teóricos) - 2 créditos;
- d. 30 horas de elaboração de material didático (extraclasse) – 2 créditos;
- e. 30 horas de elaboração de relatório de estágio (extraclasse) – 2 créditos.

Segundo o mesmo documento, tanto o Estágio Supervisionado 1, como o Estágio Supervisionado 2, têm como foco a avaliação, seleção e a construção de material didático, além da observação e da regência. Porém, estes ocorrem em níveis diferentes, visto que o 1 está voltado para o Ensino Fundamental e o 2 para o Ensino Médio. Diante disso, observa-se que há uma organização quanto ao estágio supervisionado, no qual o aluno em formação exercerá a prática docente, por meio desses estágios, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Vale ressaltar que o Estágio Supervisionado foi promulgado por meio da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Esta afirma:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

[...]

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL,2008)

Nota-se que o estágio supervisionado obrigatório tem como objetivo fazer com que os alunos sejam inseridos em seu campo de atuação para que já tenham contato com a profissão desejada. Com a prática do estágio, o aluno em formação tem a oportunidade de entender como funciona a atuação profissional docente, por meio do contato com o ambiente escolar e suas diversas atividades, além da possibilidade de ministrar aulas para os estudantes da Educação Básica. Outro ponto é que ele tem a oportunidade de ter um professor que o acompanha em sua prática e que pode lhe orientar, dizendo-lhe quais caminhos deve seguir para que futuramente esteja atuando como professor.

É importante ressaltar que o estudante tem a oportunidade de, por meio do estágio supervisionado, colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a sua formação nas

diversas disciplinas teóricas cursadas. Entretanto, muitas vezes essa realidade não coincide com o que se espera do estágio supervisionado.

Como estudantes em formação, notamos que existem algumas dificuldades sobre a prática no componente curricular de estágio supervisionado em Letras-Português na UnB. Dentre essas, podemos destacar a insegurança para exercer a carreira de magistério, a distância que existe entre a teoria e a prática, as questões burocráticas, o horário que o aluno pode realizar a prática do estágio supervisionado, entre outros fatores.

Miranda (2019) ressalta que em muitos casos, o aluno em formação se depara com uma realidade distinta durante o estágio supervisionado. Ele observa que há professores que estão cansados das condições de trabalho ou que estão exaustos devido ao tempo de atuação, há a falta de compromisso com a aprendizagem e com o ensino, a superlotação das salas de aula e até mesmo o desrespeito ao estagiário durante a sua prática docente.

Além disso, existem algumas limitações que são encontradas durante a realização do estágio. Segundo Felício e Oliveira (2008, p. 228):

Podemos evidenciar a dificuldade que ainda encontramos para estabelecer o pleno diálogo entre as disciplinas do curso, em função dessa formação prática; a realidade de muitos alunos que não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do estágio; e, em algumas escolas, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre o professor-estudante e o professor-profissional.

Diante do exposto, nota-se que há diversos fatores que contribuem para as limitações durante a realização do estágio supervisionado. O aluno tende a mesmo com a prática dos estágios, sentir-se despreparado para exercer a docência. Outros fatores que contribuem para isso são: o fato de o contato que ele possui com a turma de estágio ser bastante restrito, o estagiário não possuir autonomia no processo de ensino, pois mesmo que o professor o oriente em sua prática, ele se sente inseguro para ensinar em uma turma que já está acostumada com os métodos de outro professor e por fim, o fato de que muitos dos conteúdos ensinados durante a formação teórica do graduando não chegam a ser ensinados em uma escola de educação básica.

Trata-se de uma situação com a qual corrobora Nascimento (2021, p. 62):

[...] chegaríamos então na certeza de que as disciplinas de Estágio (na modalidade teórica) assumem um papel de preparação do/da aluno/a para as disciplinas na modalidade prática. Ou melhor, a modalidade teórica, a nosso ver, é um dos alicerces da Formação de Professores, no entanto, em situações reais, concretas, o cenário tende a ter divergências. Isto é, muitos/as alunos/as saem das disciplinas de estágios teóricos para os práticos sem sentir preparados/as.

Segundo ALVARADO-PRADA ET AL, 2010 amparados no trabalho de Alvarado-Prada (2007) afirmam que, ainda existe um problema entre integrar a teoria e a prática na formação do docente, pois o aluno aprende diversas teorias, porém o currículo acaba ignorando a parte que se refere ao cotidiano escolar. E isso é notável quando os professores sofrem um impacto no começo da carreira, quando se deparam com a realidade da escola.

Diante disso, confirma-se que há um distanciamento entre a teoria e a prática, pois os estágios, muitas vezes, são práticas distantes da realidade das escolas. Há uma diferença entre o que é ensinado nas universidades e o que o professor tem de ensinar na escola pública. O despreparo dos estudantes é algo que está presente em diversas realidades da formação de professores. Muitos dos conteúdos aprendidos durante a parte teórica do curso ajudam na formação, porém quando se parte para a realidade é diferente.

2.2.6 A atuação do profissional graduado em Letras-Português

No que concerne ao campo de atuação do profissional de Letras-Português, compreende-se que este, na área da licenciatura, tem a oportunidade de trabalhar tanto nas instituições de ensino, por meio da regência, como em editoras, em locais de investigação científica e nos Institutos Federais de Educação.

Em conformidade com isso, o PPC de Letras-Português (p. 4) enfatiza que

O egresso do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura habilita-se para atuação no ensino, porém esse profissional também pode exercer **funções ligadas a atividades administrativas no serviço público, especialmente aquelas relacionadas com o trabalho de textos, prestar assessorias diversas e trabalhar com revisão e editoração**. Além de formar profissionais para a **docência no ensino Fundamental e Médio**, há a possibilidade de garantir a formação continuada de egressos com perfil de pesquisadores por meio de inserção nos Programas de Pós-Graduação do IL: mestrado e doutorado em Linguística; mestrado e doutorado em Literatura; e mestrado em Linguística Aplicada e em Estudos da Tradução.

O/a formando/a na Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura tem ainda a possibilidade de **atuar no ensino técnico no Instituto Federal de Educação de Brasília**.

Assim, o/a egresso/a da Licenciatura em Letras – Português poderá trabalhar em diversificadas frentes vinculadas ao conhecimento e à prática de modalidades textuais, bem como à prática de crítica literária, à assessoria ou consultoria em todos esses campos, incluindo áreas relacionadas às artes e às ciências humanas. (destaque das autoras).

Levando em conta essas possibilidades, o aluno formado em Letras-Português possui um campo de atuação em diferentes áreas. Por meio da prática dessas, ele estará desenvolvendo seu senso de escrita, criatividade e criticidade, seja nas atividades de cunho administrativo

(como editoração, revisão e criação de textos) ou na prática docente por meio da regência nas escolas de Educação Básica, Cursos Técnicos, nas Universidades/Faculdades, etc.

No que tange à atuação do profissional na prática docente, que é o campo de atuação foco da nossa pesquisa, é válido frisar que os futuros professores terminam o curso de graduação com pouco preparo prático que exerceram durante os estágios supervisionados. Quando se deparam com a realidade da sala de aula, ainda se sentem despreparados e muitas das vezes inseguros para exercer a prática docente. Um primeiro ponto a ser discutido faz referência às relações que são estabelecidas entre os profissionais da educação durante o exercício da profissão.

De Lima e Fialho (2015, p. 33) destacam que em locais onde os professores percebem que os colegas de profissão com quem trabalham exercem pouca interação entre si quanto ao que realizam na sala de aula, faz com que seja complexo construir uma cultura de comunicação entre esses profissionais. Com isso, cada professor se depara com suas dificuldades de forma isolada, o que traz certas limitações individuais que ele não consegue compartilhar.

Levando esse ponto em consideração, nota-se que o fato de não haver esse compartilhamento de experiências, muitas das vezes, faz com que o professor se sinta sozinho em seu ambiente de trabalho. Durante o exercício da docência, é necessário que os professores possuam uma relação de interdependência uns com os outros para que assim haja um ensino de forma mais colaborativa e eficaz para as turmas.

Um segundo ponto diz respeito aos desafios enfrentados pelo docente em seu campo de atuação. Quando o profissional de letras se depara com a docência, nota-se que há diversos problemas que são apontados com relação à profissão. Da Silva (2011, p.8) relata que:

[...] em se tratando da formação docente, de uma maneira geral, o professor convive hoje com um quadro de desvalorização, consequência da falta de uma política de cargos e salários e das precárias condições de trabalho, as quais resultam, em algumas situações, na perda de bons profissionais.

Diante disso, alguns alunos em formação ou até mesmo professores formados, acabam por abandonar a carreira docente, pois há diversas condições que fazem com que haja uma desvalorização dos profissionais da educação. Costuma predominar em alguns setores da sociedade a visão do professor como ator social que faz mal seu trabalho, principalmente quando são divulgados os resultados de avaliações nacionais e internacionais do ensino básico. Mas há também a compreensão de que os professores são mal remunerados, têm que lidar com numerosas turmas, passam por obstáculos quando querem fazer formação continuada e

enfrentam na escola dificuldades de infraestrutura, material para o ensino-aprendizagem, turmas lotadas, problemas de indisciplina etc.

Em colaboração com isso, Pena (2021, p.18) destaca que:

[...] os professores têm sido responsabilizados nos últimos anos pelos problemas que ocorrem nos contextos de ensino e aprendizagem. Há uma constante tentativa de questionar, atribuir supostas culpas e, conseqüentemente, de deslegitimar a profissão dos professores – sejam eles professores de línguas ou de áreas afins.

Todos esses problemas contribuem de maneira significativa para uma desvalorização da profissão e muitas vezes para a desistência da regência por parte do docente. Nesse sentido, percebe-se que as dificuldades do professor acontecem desde o momento em que estão realizando o estágio supervisionado, onde vivem anseios com relação à sua prática docente até o momento em que já estão exercendo a profissão, onde passam por dificuldades relacionadas à estrutura física das escolas, à oferta de cursos de formação ruins e principalmente aos baixos salários.

Além da formação em Letras-Português, é necessário para a nossa pesquisa apresentar também sobre a formação em Letras-Espanhol.

2.3 A formação de professores em Letras-Espanhol

O curso de Letras- Espanhol possui a oferta de duas habilitações na formação inicial proporcionada pelas Universidades, sendo elas: licenciatura e tradução. O estudante de letras pode trabalhar no mercado editorial, na revisão e construção de textos, na seleção e tradução de artigos e demais escritos, na criação de materiais didáticos, atuar como tradutor, como roteirista e publicitário. Aos que elegem a licenciatura, estes podem se dedicar à docência e demais atividades relacionadas a educação básica e superior.

O nosso trabalho visa investigar a formação do profissional que elege a licenciatura e que optou por ensinar essa língua estrangeira no Brasil. Para aqueles que elegem à docência de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000, p. 90) “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem.”

2.3.1 Contexto histórico do Ensino do Espanhol no Brasil

No que tange à formação em Letras- Espanhol é necessário antes de tudo entender um pouco do contexto histórico em que o ensino do espanhol se deu e os motivos que levaram essa

língua a ser estudada no território brasileiro, que requer uma formação particular para seu aprendizado.

O ensino do espanhol no Brasil se iniciou no ano de 1919, como matéria optativa no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, entretanto essa disciplina seguiu como optativa até 1925. De acordo com Paraquett (2009), em 1936 o Ministro da Educação e Saúde aprovou cursos complementares para os estudantes do Ensino Médio com intuito de prepará-los para o ensino superior. Havia algumas exigências sobre as matérias curriculares, como por exemplo, para aqueles que desejassem cursos jurídicos, estes deveriam cursar matérias de literatura em que se ensinavam literatura espanhola e hispano-americana. Foi a primeira vez que a literatura espanhola e a hispano-americana eram ensinadas em um contexto pedagógico com objetivos e estratégias esquematizadas.

Em 1941 o espanhol juntamente com o francês e o italiano se consolidou em um curso de formação em Letras, chamado Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ainda que em conjunto com outras duas línguas, foi a primeira vez que a língua espanhola se tornou um curso superior regido por um currículo. Em 1942 durante a Reforma Capanema no ensino secundário foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. De acordo com Rodrigues (2012), o espanhol ganhou carga horária durante um ano do Ensino Médio no ensino Científico e Clássico como matéria obrigatória.

Em 1961 e 1971 foram promulgadas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a de 1961 rompeu com as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Secundário em relação ao ensino das línguas estrangeiras. Somente em 1976 com a Resolução houve o retorno do ensino de línguas obrigatório no Ensino Médio que não especificou qual língua estrangeira moderna deveria ser obrigatória, deixando a escolha entre o inglês, espanhol e o francês a cargo da instituição de ensino.

[...] não foi por determinação legal que o inglês se manteve durante tanto tempo ocupando um espaço quase exclusivo em muitas instituições brasileiras. Talvez isso se explique pelo (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que cresce desde a metade do século XX em boa parte do mundo (PARAQUETT, 2009 p. 3 e 4)

Outro acontecimento que trouxe bastante força ao espanhol foi a criação do Centro Interdisciplinar de Línguas (CIL) no Distrito Federal, que ocorreu em 14 de agosto de 1975. No CILs os alunos de escolas públicas poderiam aprender línguas estrangeiras de forma gratuita havendo a oferta de cursos de inglês, espanhol, alemão, francês e japonês. Esse projeto permanece até os dias atuais, levando acessibilidade aos alunos de menor poder aquisitivo ao

aprendizado de sua segunda língua. Entretanto, como mencionado por Paraquett (2009), o inglês segue carregando o falso caráter utilitário pela classe média, sendo o idioma mais escolhido para ser estudado nos CILs.

A década de oitenta foi de extrema relevância para a consolidação da língua espanhola como disciplina na escola brasileira. De acordo com Paraquett (2006) em 1980 durante o processo de reabertura democrática o Rio de Janeiro implementou o espanhol, juntamente com o francês e o inglês como língua a ser ofertada em estudos supletivos. Em 1981, houve outro acontecimento marcante para a consolidação do ensino do espanhol que foi a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). Dois anos depois em 1983 fundou-se também a Associação de Professores do estado de São Paulo.

Segundo Paraquett (2006) em 1983 o espanhol foi implementado como matéria obrigatória do ensino fundamental da Escola Aldeia Curumim em Niterói, situação que se repetiu em outras instituições pelo país. Em 1984 devido a um documento organizado pela APEERJ a Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro vota um parecer favorável para implementação da língua espanhola no segundo grau em caráter optativo. Em 1985 realiza-se o primeiro concurso público para professores de Espanhol. Em 1988 o espanhol passa a ter oferta obrigatória em caráter estadual, em que os alunos optavam por estudar espanhol, francês ou inglês. Entretanto esse processo sofreu inúmeras resistências de alguns diretores de escolas, sendo necessário ser feito um monitoramento pela APEERJ visando ao cumprimento da Lei.

Em resultado das novas implementações em 1986 a instituição responsável pelo vestibular, CESGRANRIO, garantiu na prova a nova opção pela língua espanhola para os alunos. Em decorrência disso, a busca pelo espanhol nos vestibulares foi crescendo a cada ano.

Segundo Guimarães (2011), várias empresas espanholas se instalaram no Brasil e se iniciou uma profunda influência de países hispano-falantes sobre o Brasil, havendo a assinatura do Tratado MERCOSUL em 23 de março de 1991 que estabelecia um mercado comum entre o Brasil e vários países hispano-americanos do Cone Sul como: Argentina, Paraguai e Uruguai. O MERCOSUL nasce como resposta a um realinhamento mundial dos países.

De acordo com Cassiano (2018) diante do fortalecimento do MERCOSUL e das relações políticas e econômicas com nossos vizinhos o governo brasileiro deveria criar uma nova postura frente ao ensino de espanhol, porém apenas em 2005 houve a implementação de fato de uma lei que mudou a realidade do ensino do espanhol no Brasil, a Lei 11.161.

Alguns dos fatores primordiais para a necessidade do ensino do espanhol estão relacionados ao crescimento do espanhol em caráter mundial devido às imigrações, à entrada

de multinacionais espanholas em território brasileiro e aos esforços, incentivos, congressos e publicações, enfatizando a importância do espanhol. “[...] a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 53).

2.3.2 O Ensino do Espanhol nos documentos normativos após a implementação da Lei 11.161/2005

Em 2005, como mencionado na seção anterior, houve a criação da Lei 11.161 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tornou a oferta do espanhol obrigatória para o Ensino Médio e facultativa para o Ensino Fundamental em instituições públicas e privadas de todo o Brasil.

Muitas empresas espanholas investem no Brasil. Com isso, o mercado de trabalho busca adaptação a essa nova realidade. Cursos de espanhol em todo o país têm crescido. Mais alunos procuram o curso de espanhol para melhorarem seu curriculum vitae. Também cresceu a oferta de cursos de licenciatura em espanhol nas universidades para atender a demanda de professores. (GUIMARÃES, 2011 p. 6-7).

Após a promulgação da Lei 11.161 houve uma série de mudanças pedagógicas e políticas para atender as demandas citadas por Guimarães (2011), em que o Ministério da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação teve que formular diretrizes curriculares para o ensino do espanhol e também para a formação dos professores de língua espanhola. Houve um crescimento pela busca das licenciaturas em espanhol, o que fez com que muitas Universidades começassem a ofertar o curso de Letras-Espanhol. Para tornar-se professor de espanhol de acordo com a LDB é necessária a seguinte formação:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1996)

Apesar do crescimento do ensino do espanhol no Brasil e do forte papel docente para o ensino dessa língua, em 2017 houve um grande retrocesso: o então presidente Michel Temer sancionou a Reforma do “Novo Ensino Médio” Lei nº 13.415/2017, que revogava a Lei 11.161, tornando apenas o inglês como língua obrigatória, havendo opção de o aluno escolher uma segunda língua de estudo, preferencialmente o espanhol. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento norteador educacional, omitiu diretrizes para a língua espanhola havendo um completo apagamento.

O “Novo Ensino Médio” se apresenta retirando a obrigatoriedade do espanhol trazendo um retrocesso de diversas conquistas do ensino da língua espanhola no Brasil. Mediante essa nova realidade, a língua dos nossos vizinhos, tornou-se novamente desprestigiada no território brasileiro. Em consequência disso, houve também uma grande desmotivação na formação em Letras- Espanhol para o mercado de trabalho e os licenciados nessa área terminaram por buscar outros meios para se sustentar.

A instabilidade do ensino do espanhol no Brasil encontra também em seus formados grande apoio e lutas em estâncias políticas e sociais, como por exemplo, o Movimento “Fica Espanhol Brasil” que veio ganhando apoios políticos de diversos deputados e vereadores. Como resposta as batalhas dos apoiadores do espanhol em 2021, o deputado distrital Reginaldo Veras criou uma proposta de emenda à Lei Orgânica, que foi aprovada, tornando o espanhol matéria obrigatória no Ensino Médio e opcional em todas as etapas da Educação Básica nas escolas do Distrito Federal. Além disso, tramita no Senado dois projetos de leis que visam trazer o ensino do espanhol de forma obrigatória novamente.

É válido ressaltar ainda, que há também diversas ações pontuais em numerosos estados brasileiros, que buscam formas de resistir contra a desvalorização da língua espanhola. Na Paraíba a Lei nº 11.191 de 29 de agosto de 2018 foi aprovada tornando obrigatório o ensino do espanhol no ensino médio e facultativo no ensino fundamental. Em Rondônia a Lei nº 4.394 de 10 de outubro de 2018 também aprovou o ensino do espanhol de forma obrigatória no ensino médio e facultativa no ensino fundamental. A PEC 270/2018, transformada em Emenda Constitucional Nº74/2018 no Rio Grande do Sul, tornou obrigatório o ensino do espanhol tanto no ensino médio como no fundamental. Em Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Pará, Ceará e Goiás diversas leis que visam tornar obrigatório o ensino do espanhol no ensino médio e alguns no ensino fundamental, seguem em trâmite.

Frente à resistência e lutas para a manutenção do ensino da língua espanhola, se faz necessário se ater a formação dos professores de espanhol, cabendo esta função as faculdades e universidades, as quais deverão ofertar o curso de Letras-Espanhol tanto de forma presencial ou a distância seguindo normas e diretrizes. A formação em Letras-Espanhol se estrutura segundo as Diretrizes Curriculares para Ensino Superior para Letras, que afirma que o profissional de Letras deve “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (BRASIL,2001, p.30).

Partiu-se da idéia de que a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente

complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana. Lingüisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. (LEFFA, 2008, p. 373)

Sobre essa formação que continua apesar das dificuldades e desvalorizações citadas, anteriormente, veremos na próxima seção.

2.3.3 Conhecimentos necessários para a formação inicial do professor de espanhol

A formação do professor de língua estrangeira deve ser um ambiente de globalização que é algo necessário para a função social do professor de língua. Esse desafio cabe às universidades e faculdades que enfrentam grandes dificuldades em continuar com a formação de professores que encaram tantos desafios em sua imersão no mercado de trabalho, após sua formatura, como afirma Alvarez (2019, p. 141):

A universidade é considerada um lugar de criação e recriação do saber, mas hoje depara-se com o grande desafio de formar profissionais para atuarem com capacidade, habilidade e competência em um mundo em constante e vertiginosas transformações.

Como primeira competência do professor de espanhol em formação é primordial que o curso de Letras-Espanhol comporte uma carga horária que garanta ao discente a oportunidade de poder conhecer e possuir fluência na língua espanhola, afinal, quem aprende uma língua estrangeira visa adquiri-la com intuito de obter fluidez e conseguir usá-la nos diversos ambientes sociais necessários. Almeida Filho (2006) nos demonstra que essa competência se chama Competência Linguístico-Comunicativa que está ligada a capacidade do professor conhecer a língua que ministra e saber falar sobre ela.

Com isso, é imprescindível que um professor de espanhol domine a língua que ensina em todas as suas dimensões e busque se atualizar a cada dia, apesar de esse não ser o único intuito de sua formação, devendo também transcender o domínio linguístico, como mencionado por Da Silva Oliveira (2010, p. 565-566) a seguir:

É claro que a falta de conhecimento do espanhol não depende somente da carga horária destinada para o seu ensino na graduação, mas se por um lado não podemos ignorar o fato de que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é complexo e que acontece tanto dentro dos cursos licenciatura como também fora deles; por outro, talvez seja necessário disponibilizar, nos cursos de Letras, uma carga horária de disciplinas de língua espanhola que ofereça aos alunos a possibilidade de além de aprender essa língua estrangeira, aprender sobre ela, além de desenvolver a capacidade de analisá-la e de formular relações entre ela e outras línguas, especialmente a sua língua materna.

É necessário que o conhecimento da língua espanhola seja exercido pelo professor de forma compenetrada a sua prática docente, a qual busque e provoque movimento e interação fazendo a língua incorporar seu papel de comunicação provocando crítica e reflexão. Esse movimento de interação e significado chama a atenção em relação às dimensões necessárias para um professor de língua na atualidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares (2001, p.30) para os cursos de Letras, o docente deve desenvolver as seguintes competências e conhecimentos:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Além dessas características, de acordo com Almeida Filho e Oliveira (2016), um fato imprescindível na formação inicial do professor é reconhecer que ter conhecimentos linguísticos e alcançar fluência na língua não é o mesmo que obter apenas conhecimentos gramaticais e transmiti-los aos seus alunos. Pois muitas vezes os professores e aprendizes confundem o aprendizado de línguas como sinônimo de aprender gramática.

Os conhecimentos gramaticais são muito importantes no domínio escrito de uma língua estrangeira, porém obter fluência de uma língua não significa dominar sua gramática, mas sim entender seu funcionamento, contextos políticos e sociais de sua aplicação e criar uma identidade ligada à sua estrutura.

O ensino de línguas confundiu-se também com o estudo da gramática [...] Ao afastar o ensino de línguas como ensino precípua de gramática e ao acolher a aprendizagem de línguas como atos sociais de reconfiguração de identidades na alteridade, o vínculo anterior se esfumaça. (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 206)

Apesar da importância do conhecimento linguístico na formação inicial do professor de espanhol, tornar-se professor de língua espanhola não significa se ater apenas ao domínio de competências linguísticas e comunicativas, mas também saber que toda língua tem características sociais e políticas, as quais devem ser levadas em prática frente ao trabalho docente. A partir disso, Tardif nos remete quais características deve ter um professor completo:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p.39)

Ainda que seja indispensável à presença das reflexões em relação ao ensinamento do espanhol, muitos cursos de Letras não articulam os conteúdos de língua e literatura, em consequência disso falta essa ligação no exercício docente. “A maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância de articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho” (DAHER; SANT’ANNA 2010, p.64). Por sua vez Oliveira afirma que:

Não muito raramente esta formação está restrita a alguns poucos momentos de conversação em sala de aula sobre diferenças curiosas entre as culturas hispânicas em relação à nossa. Porém, vale ressaltar que embora elementos socioculturais frequentemente sejam vistos como “curiosidades” em contextos de ensino de língua espanhola, são exatamente esses elementos que contribuem para uma visão mais ampla dos povos hispano-falantes e também para o desenvolvimento de um olhar mais consciente e tolerante sobre a cultura estrangeira e sobre a nossa própria cultura. (2010, p. 556)

É imprescindível trazer características culturais, para a formação inicial do professor propondo discussões e a formação de uma nova identidade linguística frente à aquisição do espanhol como segunda língua, pois de acordo com a Candau (2011) a dimensão cultural é indispensável frente à potencialização de aprendizagens mais profundas que gerem conhecimentos produtivos aos seus alunos.

Sem sombra de dúvidas a aprendizagem da língua espanhola possibilita o contato dos alunos com um rico universo cultural vinculado ao conhecimento político, econômico, histórico, sociológico, filosófico, artístico, literário dos países e comunidades falantes dessa língua tais conhecimentos contribuem de forma significativa para formação crítica, autônoma, reflexiva e transformadora do cidadão participativo no seu contexto público-social. (ALVAREZ, 2018, p. 25)

Como mencionado por Alvarez, ter conhecimento com a linguístico produz inúmeros conhecimentos e a literatura, como instrumento de ensino em sala de aula, também é crucial nessa imersão cultural e linguística, as obras literárias espanholas e hispano-americanas aproximam os alunos dos países hispano-falantes. Os conhecimentos literários presentes na graduação podem formar uma grande competência no trabalho com os alunos. De acordo com Almeida Filho (2016), a competência teórica em que o docente consegue transmitir conhecimentos adquiridos, resultados de pesquisas e estudos também se torna muito importante no trabalho em sala de aula.

Com base nesse pensamento, o professor de língua espanhola deve em sua formação inicial se apossar de conhecimentos literários que possam levá-lo a ser instrumento de conhecimento aos seus futuros alunos, fazendo-os serem imersos na língua por características literárias que são carregadas de marcas sociais que se relacionam com sentidos linguísticos.

[...] as literaturas de língua espanhola nos estudos culturais uma vez que as literaturas formam um conjunto de conhecimentos específicos que embora estejam intimamente relacionados à cultura, sociedade e história dos países hispano-falantes, têm um campo de pesquisas próprio dentro dos estudos de Letras. (OLIVEIRA, 2010 p. 567)

Como afirmado por Oliveira (2010), a literatura é parte integrante do curso de Letras e como parte indispensável do currículo tem a função de formar um professor de língua apto a conhecer as características culturais dos países que falam espanhol, por meio de seus escritos. Isso significa que como futuro professor de espanhol esses conhecimentos literários também devem ser transmitidos como instrumentos de aproximação do aluno frente à sua segunda língua.

Além disso, os escritos literários tornam-se também instrumentos de mergulho social e cultural provocando desejo, gosto, sentido e identidade pessoal no processo de aquisição do espanhol. Ademais, o ensino de literatura incentiva o aluno a tornar-se um leitor autônomo capaz de desenvolver um pensamento e formação crítica, como descrito por Rouxel (2013, p.3):

[...] o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura.

Devido à importância do papel literário na formação dos alunos, os futuros docentes devem estar preparados para a imersão das obras durante suas aulas, porém muitas vezes os recém-formados ainda que com muito conhecimento literário não sabem como aplicá-los na sala de aula para seus alunos. Segundo Rouxel é necessário que o professor oriente bem suas escolhas de obras a serem trabalhadas.

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): Diversidade genérica: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum)- Diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje. É importante também de propor obras das quais eles extrairão um ganho ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixa marcas. (ROUXEL, 2013, p. 5)

Em relação a essas marcas mencionadas por Rouxel, Serrani (1997) nos ensina que a segunda língua não deve estar distante das memórias e dos sentidos, assim como a primeira. Para um aprendizado bem sucedido a segunda língua deve estar repleta de significações para o aprendiz, deve conter características próprias de sua identidade, fazendo com que o aluno se identifique com a nova língua como parte dele em todas as suas dimensões.

Além disso, falar das características dos alunos remete também ao entendimento de que a sala de aula é repleta de uma enorme diversidade, conhecer e respeitar as diferenças é essencial na formação de uma identidade cultural para a aquisição da segunda língua. Silva (2000) propõe uma dissimilação entre diversidade e diferença e segundo ele quando se fala de cultura é preferível manter o conceito de diferença.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p.44-45)

Sendo assim, a formação inicial do professor deve também contar com um ensinamento crítico em relação à prática docente e às diferenças dos alunos encontradas em sala de aula, devendo haver já na formação inicial o intenso contato conjunto entre a prática pedagógica e as diversas realidades que surgirão na prática docente, visando um aprendizado que pretende superar os obstáculos frente a um bom processo de ensino aprendizagem. É necessária a identificação do aluno com o conhecimento aprendido assim como afirma Oliveira (2014, p. 33):

Nos arranjos sociais da vida real, não é possível o indivíduo desvincular-se de si próprio e assumir outras identidades com as quais não se identifica ou das quais não compartilha na hora de construir o conhecimento e/ou de se relacionar socialmente por meio da aprendizagem, da língua. Principalmente, porque língua e subjetividade são produzidas de forma imbricada e, unidas, nos fazem tornar únicos a cada circunstância.

Muitas das diferenças persistentes em sala de aula estão ligadas a preconceitos de cunho social, sendo eles: discriminações de cunho racial, em relação à sexualidade, à religiosidade, ao gênero, etc. Sobre isso, retomamos o conceito de decolonialidade que de acordo com Matos (2020) pode ser explicado como a desconstrução das heranças coloniais preestabelecidas para as minorias, isto é, grupos excluídos (preconceito racial, orientação sexual, xenofobia, etc.). As heranças e preconceitos culturais ainda estão muito enraizados em nossa cultura, devido a nossa colonialidade.

Segundo Matos (2020), os países do Sul que majoritariamente têm em sua formação marcas colonizadoras, por terem sido explorados e escravizados carregam esse fardo até os dias atuais na sua construção cultural. Sendo assim, o professor de língua espanhola deve se ater a isso e ser um formador de cidadãos que construam uma sociedade que vise superar essas heranças colonizadoras.

Mediante a teoria de decolonialidade se pode inferir que as diferenças e características dos grupos tidos como minorias devem ser trabalhadas em sala de aula frente a um diálogo que enfatize o respeito e a igualdade independente das diferenças. O professor em formação deve ter pleno conhecimento dessas realidades e buscar trabalhar e encontrar meios para superar esses preconceitos em sala de aula, pois seus alunos levarão esse respeito à sociedade a qual estão inseridos, como mencionado por Caudau (2011, p. 252):

No segundo grupo de diferenças identificadas estão aquelas percebidas pelos participantes como alvo de discriminação e preconceito, diferenças que se referem, fundamentalmente, a questões de identidades étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual. Para trabalhá-las parte-se de uma valorização positiva destas diferenças e são mobilizadas várias estratégias: aprofundamento da reflexão sobre diferenças específicas, desconstrução de visões estereotipadas de certas identidades, desenvolvimento da auto-estima, particularmente dos alunos e alunas que pertencem a grupos inferiorizados e objeto de discriminação e trabalhar os conflitos que emergem no cotidiano escolar.

Com isso, visando superar problemas relacionados ao despreparo dos professores, em relação às diferenças preexistentes na sala de aula, a prática docente é imprescindível na formação inicial dos docentes de espanhol. O fortalecimento da ligação entre a teoria e a prática, o currículo e os estágios devem buscar trazer práticas docentes em toda sua construção havendo reflexão durante o processo de ensino aprendizagem. A ligação entre teoria e prática comunicativa é nomeada por Almeida Filho (2006) como Competência Aplicada onde o professor consegue adquirir a habilidade de saber utilizar os conhecimentos teóricos aplicados aos linguísticos. Além disso, Alvarez nos demonstra a importância dessa junção entre teoria e prática:

Nesse sentido, é de suma importância que os cursos de formação de professores trabalhem a teoria e a prática de forma indissociável, pois, ambas têm igual relevância no processo de formação do profissional da educação. (ALVAREZ, 2013, p.58)

Mais do que conhecer apenas aspectos da língua, um licenciado deve conhecer estratégias pedagógicas que o façam despertar o interesse e a constância dos alunos ao aprendizado do espanhol. Além disso, deve também apresentar uma nova identidade cultural para os estudantes dessa língua, que faça plena relação com a identidade natural deles, fazendo

com que os alunos sejam ativos em seu processo de ensino aprendizagem, não havendo uma busca por neutralidade, pelo contrário, uma abertura a uma formação crítica.

A partir do momento em que a crítica é instaurada e, conseqüentemente, temos nosso ensino para além da língua, conseguimos refletir, entender e transcender a construção e constituição do espaço de sala de aula, bem como os discursos que sobre e que nela rondam. Se a sala de aula passa a ser observada como espaço social em que existem práticas discursivas movimentadas por relações de poder entre os sujeitos, ela não pode mais ser pensada como um lugar idealizado de transação pedagógica neutra, constituída por um cenário onde professor ensina e alunos aprendem “bonitinhos, sentadinhos”. Com isso, começamos a compreender a infinitude de processos discursivos que circundam esse ambiente de relações humanas e passamos a questionar determinadas verdades e posturas. (DE OLIVEIRA, 2014, p. 36)

De acordo com De Oliveira (2014) quando se aborda a respeito da identidade dos estudantes se faz necessário que o professor entenda que seu papel como mediador da aprendizagem de uma nova língua deve ter como base também a compreensão do aluno, deixando-o manifestar suas opiniões de forma a incentivar um pensamento crítico.

Sendo assim, a formação inicial deve enriquecer-se de respeito e empatia frente às particularidades dos alunos, visando formar futuros professores para salas de aulas críticas e motivadoras que provoquem uma transformação social. Assim como nos demonstra Delduque (2009, p.6), “É importante ressaltar que essa interação que irá propiciar a relação entre teoria e prática deve ser revista sempre com uma visão reflexiva, e uma das formas de revê-la, é com a escrita do relatório de estágio”.

Para tratar de forma mais aprofundada a importância da ligação entre a teoria e a prática a próxima seção cuidará especificamente desse tema.

2.3.4 A teoria e a prática

Apesar da importância da junção da prática com a teoria durante a formação inicial dos professores de espanhol, essa dissociação é algo recorrente, pois muitas vezes a preocupação com a atuação pedagógica termina por ocorrer apenas nos últimos anos de formação do licenciado em Letras, durante o estágio supervisionado, assim como mencionado por Riera (2013, p. 165):

[...] alunos futuros professores geralmente chegam à sala de aula sem ter tido mais experiência didática que as horas obrigatórias cumpridas no estágio docente e carregados de dúvidas e incertezas acerca do que “ser professor de língua” implica.

Durante os estágios, ambiente em que os futuros professores se encontram em prática, a orientação e experiência dos professores universitários é fator imprescindível na instrução dos licenciados em formação. “É nosso dever enquanto docente em formação, buscar o melhor

aproveitamento de nossos alunos e sendo profissionais motivados para darmos nossas aulas, com certeza isso refletirá no desempenho desses alunos” (SIQUEIRA, 2018, p. 17).

É através dos estágios que os estudantes de Letras-Espanhol começam a ter contato com um instrumento que vai permanecer com eles durante toda sua prática profissional, o livro didático. Porém, os discentes devem aprender que os livros didáticos podem ser ótimos aliados, assim como podem atrapalhar também. Sendo assim, é necessário que aprendam a utilizá-lo tirando o seu melhor e se atendo aos possíveis erros que eles possam apresentar, pois cada etapa e escola acolhe um livro didático. Entretanto o aluno deve saber que o livro não deve ser o único instrumento de auxílio havendo a necessidade da suplementação por meio de outras atividades, assim como nos demonstra Da Silva (2017, p. 149):

O professor precisa do livro didático como aliado uma vez que enfrenta as condições mais adversas para desenvolvimento de seu trabalho. Livros de boa qualidade, que incorporem atividades e novas maneiras de ensinar e de aprender são necessários, mas também é preciso espaço, tempo e mudanças na rotina escolar para que outros materiais didáticos (muitas vezes previstos pelo autor do livro didático) também se façam presentes nas salas de aula de línguas.

Durante a formação inicial é necessário também que o discente de Letras-Espanhol possua conhecimentos pedagógicos, que em conjunto com seus conhecimentos linguísticos e literários sejam responsáveis por uma formação completa profissional, frente ao trabalho docente. Esses conhecimentos conjuntos fazem parte da abordagem a qual o professor adotará como método de ensino aos seus alunos.

Porém, muitas vezes, nos cursos de licenciatura esses conhecimentos são superficiais e afetam o futuro exercício docente. Por isso, Oliveira (2010) nos informa que muitas das características exigidas para o professor de língua são pouco ofertadas a ele durante a formação.

Espera-se que o docente de língua espanhola tenha conhecimentos sobre diversos assuntos, tais como: métodos de ensino, avaliação, processos de aprendizagem de línguas, produção e avaliação de materiais didáticos, políticas públicas relacionadas à educação, etc; porém com o pouco contato que tem com disciplinas de caráter pedagógico nos cursos de licenciatura, esse tipo de conhecimento acaba sendo superficial e insuficiente para a sua prática em sala de aula. (OLIVEIRA, 2010, p. 567)

A Universidade de Brasília buscando reunir todas as características mencionadas, anteriormente, proporciona aos seus estudantes de Letras-Espanhol em estágio uma experiência um pouco diferente da escola tratando-se de um projeto chamado PESES (Programa de Estágio Supervisionado Espanhol). Esse processo visa fazer brotar no estudante a Competência Profissional que de acordo com Almeida Filho (2006) se trata de a capacidade do professor ser atuante em sua prática e colaborador de outros professores.

O PESES é uma espécie de curso e está dividido em dois momentos, sendo que o PESES 1 é realizado com alunos de nível médio de comunidades carentes que recebem o auxílio de um transporte que os levam para a Universidade, todo sábado, e os conduzem de volta para as suas cidades, com o objetivo de terem cursos de espanhol com professores estagiários.

Os alunos alvos do projeto aprendem uma nova língua além de começarem a ter contato com a universidade. Os professores estagiários entram em contato com os adolescentes e com a prática docente, o estágio pode ser realizado em duplas ou de forma individual, sempre sob a supervisão de um professor que dá toda autonomia necessária para que os discentes possam ter uma experiência profissional significativa.

O PESES 2 é ofertado à comunidade acadêmica e à externa, com adultos de todas as idades. Os professores estagiários começam a ter contato com um novo público em um sistema organizado como um curso que ocorre sempre uma vez por semana com duração de quatro horas. O estágio, assim como o primeiro, pode ser realizado em dupla ou de forma individual contando com o suporte de um professor supervisor.

O projeto visa desenvolver em seus formandos em Letras-Espanhol um contato maior com a prática, o que na nossa experiência nos auxiliou no início de nossa carreira principalmente na relação de autonomia frente aos instrumentos avaliativos.

O PESES, assim como outros estágios proporcionados pelas Universidades durante a formação de professores de língua espanhola, visa prepará-los para sua prática docente, fazendo-os exercer o que aprenderam de forma teórica de maneira aplicada em sala de aula.

A respeito das dificuldades presentes na prática docente após a formação em Letras-Espanhol, trataremos na próxima seção.

2.3.5 As dificuldades e motivações da prática docente na formação inicial do professor de espanhol

Uma luta que o professor em formação deve conhecer em sua realidade como docente é que a língua espanhola por ter pouco espaço, quando ofertada, é com pouco tempo na grade horária e também muitas vezes os professores não conseguem desenvolver grandes atividades na língua “Muitas vezes, também, o professor de línguas não é usuário da língua que ensina, pois ele sabe e ensina sobre a língua, mas pouco, ou quase nunca, tem oportunidades de efetivamente usar aquela língua” (DA SILVA, 2018, p. 141). O próprio professor torna-se vítima do pouco tempo para as aulas de espanhol e se conforma em não desenvolver bem sua

competência linguística. Essa é apenas uma das dificuldades enfrentadas pelo futuro professor de língua.

Sabe-se que o despertar para outra língua é algo que requer tempo, porém os futuros professores devem lidar com a realidade de aproveitar o máximo possível o pouco tempo disponibilizado para despertar em seus alunos o interesse ao aprendizado da língua espanhola. Além disso, o espanhol não tem o mesmo prestígio que outras línguas no ambiente escolar. Todas essas dificuldades são realidades a serem trabalhadas desde o início da formação docente.

O contexto escolar refere-se às questões educacionais mais amplas e que fogem ao controle do professor, mas que muitas vezes podem comprometer a motivação dos alunos como, por exemplo, o número de alunos por sala, o sistema de avaliação, a legislação vigente, o número de aulas semanais e a valorização de cada disciplina pela escola, as condições de trabalho do professor, as instalações físicas, os materiais de apoio, etc. (GUIMARÃES et al, 2020, p.55)

Como bem mencionado por Guimarães, anteriormente, as circunstâncias da realidade docente são fatores cruciais na qualidade de trabalho do professor e também das condições para que o aluno se desperte ao aprendizado. Além disso, a língua espanhola, especificamente, vem sofrendo grandes retrocessos em seu ensino em nosso país como mencionado na seção que tratava da parte histórica do ensino do espanhol no Brasil.

É necessário frisar que a língua espanhola vem tentando resistir aos constantes ataques que ela vem sofrendo, apesar de grandes conquistas pontuais quanto à obrigatoriedade do espanhol no ensino médio em alguns estados. Baseando-se em nossa experiência como professoras de espanhol na escola pública podemos relatar que essa língua ainda sofre com fortes apagamentos. Não há livros de formação continuada para professores de espanhol, não há livros didáticos de língua espanhola para os alunos, conforme as habilidades exigidas pelo “Novo Ensino Médio” fazendo com o que o professor de espanhol se apoie em livros anteriores para que os alunos possam ter materiais a serem usados. Além disso, o ENEM vai retirar a opção do espanhol para os estudantes que realizarão a prova a partir de 2024, apoiando-se nas diretrizes do “Novo Ensino Médio”.

Sendo assim, as dificuldades da realidade da prática docente, do professor de língua espanhola, devem ser trabalhadas na formação inicial baseando-se no incentivo a motivação. “cabe assinalar que a motivação é toda forma descoberta para impulsionar um indivíduo tanto para uma tomada de decisão como também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (GUIMARÃES et al, 2020, p.52). A motivação gera o fortalecimento da prática docente frente às diversas dificuldades e ela também é primordial nos alunos, pois é responsável pelo interesse frente à aprendizagem e aquisição de uma nova língua.

É válido ressaltar ainda, que a reforma do “Novo Ensino Médio” e o apagamento do espanhol da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi fator primordial na desmotivação dos estudantes de Letras Espanhol, já que o mercado de trabalho foi diretamente afetado pela desvalorização dessa língua. Hoje a língua espanhola não é alvo de tantas escolhas para os estudantes já que a instabilidade das políticas deixa o mercado de trabalho escasso de espaço e valorização para esses profissionais, isso também provoca nos estudantes de espanhol a necessidade de buscarem uma dupla formação visando garantir seu sustento.

Outra dificuldade importante de ser mencionada é o fato de que o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, documento que norteia o que deve ser ensinado pelas disciplinas que compõe a etapa de ensino, traz a língua espanhola como uma matéria de caráter optativa no campo das eletivas, apresentando assim objetivos de aprendizagem que não situam bem o aluno na aquisição dessa língua, deixando o professor com pouco instrumento para seu trabalho sendo mais um fator desmotivador na prática docente.

Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem, pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno neste processo. (AVELAR, 2015, p.75).

A motivação é fator que incentiva os professores em meio às dificuldades existentes no dia a dia e os provoca a planejar aulas que também motivem seus alunos ao interesse contínuo frente ao aprendizado de uma nova língua. A motivação chama atenção também para outro fator relacionado a ela: a vocação ao magistério, a qual é também algo modificador frente à formação e carreira docente, pois gera entusiasmo e a vontade de estar em constante evolução. Muitas vezes na formação inicial esse tema deve ser abordado pelos professores universitários, pois é necessário entender se os futuros docentes buscam sua motivação em sua vocação ou em outros fatores, já que sem uma motivação real os problemas e dificuldades da prática docente poderão parecer insuperáveis.

[...] a vocação para o magistério, existente em muitos profissionais e estranhamente não incluída entre os requisitos exigidos. Ela se manifesta pelo entusiasmo à profissão, pelo prazer em estar em contato com os educandos em todas as situações pedagógicas e pela eficiência com que se exerce o magistério. (ALVAREZ, 2013, p. 52-53)

De acordo com Guimarães et al (2020), um fator que desmotiva o interesse dos alunos diante do aprendizado de uma nova língua, é lidar com conteúdos fáceis demais ou muito difíceis, ambas as extremidades produzem desinteresse por parte dos estudantes gerando

conversas paralelas e desatenção durante as aulas. A desmotivação dos alunos também desmotiva os professores e a motivação dos professores também motiva os alunos.

A grande chave para a motivação está no interesse e na aplicação prática dos conteúdos estudados no próprio cotidiano dos alunos, sendo necessário também ser demonstrado o valor da língua espanhola e o papel social e político que ela exerce diante do dia a dia dos estudantes, demonstrando a importância da aquisição dessa língua.

Pode-se observar que a conduta social exercida pela língua também é fator motivador para o aprendizado. Os professores em formação devem ter em mente que ao chegar à sala de aula, mesmo diante de tantos obstáculos, seu papel é de facilitador diante de um processo de transformação pois aquela língua simboliza uma teia de relações sociais que possibilitará aos alunos novos caminhos de crescimento.

Portanto, as representações sociais são formas e visões que se tem do mundo, elas permitem que os sujeitos se liguem a um sistema de valores para que possam orientar-se e dominar o meio social e material, constituem trocas entre si, possibilitando que as experiências ocorram e que sejam elaboradas e significativas, interpretadas e simbolizadas a partir dos sentidos atribuídos por cada um no grupo social. (DE OLIVEIRA SANTOS, 2020, p. 777)

É através da linguagem que as relações são construídas, e diversos valores crescem e se formam havendo intervenção na sociedade preconceituosa existente. A partir disso, se constrói um professor “interculturalista”, conceito defendido por Serrani (2005, p. 15), “[...] corresponde a de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando os conflitos identitários e contradições sociais”. Ser formador de língua significa mediar essas relações, no caso da língua espanhola, em contexto internacional e vizinho ao mesmo tempo.

Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação. (LEFFA, 2008, p. 373)

Muitas vezes as universidades, formadoras dos professores de espanhol, não tratam na formação inicial do professor o papel político que sua futura profissão carrega. Segundo Leffa (2008), a sala de aula não é uma redoma separada do mundo e são os fatores políticos, tanto internos quanto externos, que influenciam diretamente a atuação do professor.

A formação do futuro professor deve contar com um currículo que fortaleça conhecimentos, pensamento crítico e forças políticas influenciando a prática do futuro discente. “[...] o currículo se endereça ao âmbito do ensinar sem se descuidar da dimensão das ideias, as

quais levam ao conhecimento, e das forças políticas que podem incidir de vários modos, em vários momentos” (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 210).

Leffa (2008) traz um conceito de diferenciação entre a formação e o treinamento, sendo que o treinamento é algo para o agora, para um momento específico e para uma finalidade singular, e a formação algo para o futuro. O que é realizado com os licenciados em Letras é a formação que não se consolida em um único momento, mas prepara o professor para uma prática profissional futura, não sendo possível determinar todos os caminhos da prática docente de anos seguintes, mas sendo plausível imaginar algumas realidades pertinentes a essa carreira. Sendo assim, o professor em formação deve ter a consciência que terá que buscar essa reciclagem todos os dias.

De forma geral, de acordo com tudo com o que foi abordado ao longo desse escrito se pode afirmar que é na universidade, durante as formações dos docentes que as realidades e dificuldades podem ser mudadas e superadas. No ambiente de formação é possível mudar um quadro de docentes de espanhol despreparados, sendo assim se visa desenvolver um profissional de Língua Espanhola que tenha os seguintes requisitos, segundo Alvarez (2013, p.57):

- Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, objetivo moral que representa a espinha dorsal que dá suporte aos outros requisitos;
- Aprofundar o conhecimento pedagógico, um conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender;
- Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
- Trabalhar de modo interativo e colaborativo;
- Aprender a trabalhar em novas estruturas-redes de aprendizagem;
- Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
- Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação;
- Não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido;
- Deve fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade;
- Estar preparado para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação;

Reunindo todos os requisitos citados por Alvarez (2013), o professor em sua formação chegará à sala de aula mais preparado, com plena consciência de seu papel frente à formação e à construção de seus alunos e conseqüentemente da sociedade que estarão inseridos.

3 O IMPACTO DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Para compreender a motivação da escolha do tema do trabalho em questão é necessário esclarecer que as crenças e percepções dos discentes das duas graduações (Letras-Português e Letras-Espanhol) são imprescindíveis para a pesquisa. Portanto, é indispensável, em primeiro lugar, compreender o que se entende por crenças. A isso nos dedicaremos na sequência. Em um segundo momento, apontaremos as crenças já existentes relacionadas aos dois cursos para, em seguida, darmos início a nossa própria investigação sobre o tema.

3.1 O conceito de crenças na Linguística Aplicada

Na área da Linguística Aplicada existem muitos trabalhos que tomam como cerne as crenças: crenças sobre o ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007; MARQUES, 2001; SILVA, 2007), sobre a formação de professores (LAIÑO; SALDANHA 2013; LIMA, 2007; FERREIRA, 2009), sobre o perfil do estudante de Letras (OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2015, 2019; ZOLIN-VESZ, 2012, 2013), entre outros.

De acordo com o dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa, crença é “ação de crer na verdade ou na possibilidade de uma coisa”, “fé no âmbito religioso: crença em Deus; crença nos santos”, “convicção íntima; opinião que se adota com fé e convicção; certeza”, “aquilo sobre o que se considera verdadeiro: crenças ideológicas”. Neste trabalho utilizaremos o conceito de crenças como o entendido na Linguística Aplicada (LA), que desde os anos 80, de acordo com Barcelos (2007) vêm despertando interesse de pesquisa na área.

Silva (2007) cita que a palavra crença é originária do latim medieval “credentia”, que vem do verbo “credere” e significa “acreditar”. Para Barcelos, “O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo [...]” (2007, p. 113).

O conceito de crenças é altamente amplo e extenso, não existe uma única maneira de se conceituar, dado que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132). Ou seja, cada indivíduo adquire, constrói e adota, no decorrer da vida, suas próprias crenças e percepções, tendo em vista suas experiências pessoais e o contexto em que está inserido, bem como, os discursos a que tem acesso e os modos de pensar e construir a realidade. Desta forma, segundo ZOLIN-VESZ (2012, p. 18-19) as crenças:

[...] são: a) dinâmicas, pois mudam através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente,

ou seja, incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais [...] c) experienciais, pois são parte das construções e reconstruções de nossas experiências; d) paradoxais e contraditórias, ou seja, podem tanto agir como instrumentos de empoderamento quanto como obstáculos para o ensino e a aprendizagem de línguas; e) e não são tão facilmente distintas do conhecimento.

Analisando as leituras dos autores mobilizados, pode-se concluir que, além de fazer parte de tudo aquilo que um indivíduo já viveu e a forma em que viveu, as crenças também incluem o conceito do que ainda não foi vivido, ou seja, o que se espera viver. Além de abarcarem as experiências já vividas, as crenças também fazem parte do imaginário das experiências que ainda acontecerão. A. M. F. Barcelos, apoiada em seu trabalho anterior (2006), afirma que:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2007, p. 113)

Dessa forma, é preciso ter consciência da fluidez que o significado dessa palavra tem, pois ele se constrói de acordo com a cultura, as experiências individuais e coletivas, os sentimentos, os sonhos e as decepções de um indivíduo. Acreditar ou deixar de acreditar em algo faz parte do mesmo conceito de crenças, e é exatamente por isso que se torna tão necessário aprofundar-se nas crenças relacionadas à LA, pois estas têm impacto no processo formativo de professores em sua formação inicial e na sua atuação profissional posteriormente.

Com o intuito de estruturar os conceitos de crenças, Silva (2007) construiu tabelas com os principais autores que, no decorrer do tempo, se dedicaram a dissertar sobre o tema e ao analisar estas tabelas é possível confirmar tudo o que já foi dito nos parágrafos anteriores sobre as crenças, sua relatividade e como/quanto podem variar de pessoa para pessoa a depender do contexto social, cultural e das experiências vividas. Ou seja, as crenças tanto dos discentes quanto dos docentes, segundo Silva (2007), influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Barcelos (2001, p. 72) confirma a importância das crenças em relação à aprendizagem, pois “tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos”.

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2001 p. 72)

Em conformidade com a afirmação da autora e as definições das tabelas mobilizadas, podemos seguir a linha de raciocínio de que as crenças dos discentes podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem tanto de forma negativa quanto de forma positiva, atrapalhando ou ajudando. “Na literatura em LA, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem” (BARCELOS, 2001, p. 73).

3.2 O que já se sabe sobre as crenças em Letras-Português

Para dar continuidade e com o objetivo de apontar algumas crenças dos estudantes de Letras-Português precisamos analisar pesquisas feitas anteriormente sobre o tema. “Analisar tais representações, sobre o que pensam os alunos que adentram um Curso de Letras [...] nos permite refletir sobre motivações, interesses e conscientização do papel que a língua exerce em escalas social e cultural” (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 395).

Oliveira e Costa (2011) realizaram uma pesquisa na universidade pública do Estado de Goiás, intitulada “*Crenças de alunos iniciantes e concluintes do curso de Letras sobre Língua Portuguesa: considerações em torno do ensino aprendizagem e da língua*”, com o objetivo de apontar crenças de alunos iniciantes e concluintes do curso de Letras-Português e nela 60 estudantes foram entrevistados, 30 iniciantes e 30 concluintes do curso. Para coletar os dados, os autores da investigação utilizaram questionários com questões abertas e fechadas e, após reunirem os relatos, concluíram que as expectativas dos participantes estavam majoritariamente relacionadas ao uso normativo da língua e à gramática tradicional.

Os estudantes iniciantes do curso têm a crença de que não utilizam a Língua Portuguesa de forma correta e que a graduação corrigirá isto. Já os concluintes acreditam que o papel da graduação consiste em auxiliá-los a diferenciar os diversos contextos em que a Língua Portuguesa é utilizada e saber qual a melhor forma de usá-la nestes distintos momentos, diferenciando o uso formal do informal. A pesquisa não se resume a essas duas constatações, mas nota-se que os alunos entram na universidade com a crença de que a graduação os auxiliará a utilizar a Língua Portuguesa de maneira correta e saem com a ideia de que existem diferentes contextos em que a LP está inserida e é esse fato que irá determinar a melhor forma de utilizá-la.

Silva e Botassini (2015) realizaram uma investigação, chamada “*Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa*”, com 19 estudantes do quarto ano do curso de Letras de uma universidade pública estadual do interior

do Paraná. Eles utilizaram questionários com questões abertas, no intuito de apontar o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Dentre as perguntas feitas para os participantes da pesquisa foi questionado o que significava, na opinião deles, saber Língua Portuguesa e a maioria respondeu que significava ter domínio das regras gramaticais. Outra questão importante para a investigação foi a de se era importante ensinar gramática nas escolas e todos os informantes responderam que sim, com a justificativa de que os alunos deveriam aprender a norma culta, não levando em consideração a diversidade linguística e as inúmeras maneiras de interação.

Analisando todas as perguntas feitas por Silva e Botassini e, inclusive, utilizando as palavras dos pesquisadores é possível concluir que, além dos apontamentos descritos acima, “as crenças dos informantes (alunos de Letras) é predominantemente negativa” (SILVA; BOTASSINI, 2015 p. 82). Portanto, as crenças dos estudantes de Letras participantes da investigação são muito mais negativas do que positivas em relação ao ensino de português nas escolas, principalmente pelo despreparo dos professores e pela falta de conhecimento prévio dos alunos.

Silva e Baronas (2019), em sua pesquisa “*Crenças linguísticas sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras*”, entrevistaram 48 discentes ingressantes do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná com o objetivo de desvendar crenças linguísticas sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras. E além de investigarem o interesse pela área de estudo dentro do curso (Língua Portuguesa, leitura/literatura), o principal objetivo da pesquisa era averiguar a expectativa dos estudantes ao iniciarem o curso e avaliar a visão desses em relação ao ensino do português.

A pesquisa mostra que a maioria dos entrevistados acredita que o estudo da Língua Portuguesa está diretamente ligado ao estudo da gramática, ou seja, a procura do curso em questão pelos discentes está muito mais relacionada ao interesse por aprender a norma culta e a gramática tradicional do que por qualquer outra questão, como instruir-se sobre a diversidade linguística.

Outro dado da investigação que os pesquisadores julgaram importante ressaltar foi o de que a grande maioria dos estudantes participantes da pesquisa estava ingressando em sua primeira graduação, ou seja, o conhecimento prévio desses era o adquirido no ensino médio. Para Silva e Baronas esse fato é interessante, pois revela que os estudantes saem da educação básica com a crença de que saber LP é ter domínio da norma culta e conseguir se comunicar, por meio da escrita e da fala, utilizando a gramática normativa.

Embora na área predominem as pesquisas sobre crenças voltadas para a língua inglesa, analisando as pesquisas que investigam as crenças dos graduandos de Letras-Português nota-se que há um consenso relacionado ao fato de que os estudantes acreditam que os principais objetivos que precisam alcançar são o domínio da gramática e a utilização correta da norma culta, ainda que o curso de Letras e os conhecimentos que o envolvem sejam muito mais amplos.

Além de buscarem prioritariamente compreender a gramática, muitos estudantes têm a crença de que ainda não sabem utilizar a língua da maneira formal. Para confirmar esse fato é possível ter como exemplo um dos quadros apresentados na pesquisa de Oliveira e Costa (2011), intitulado “*Você sabe Língua Portuguesa?*”, no qual nenhum dos participantes, tanto do 1º ano quanto do 4º ano, acredita saber utilizar a língua do ponto de vista formalista, eles somente consideram saber a utilizar do ponto de vista funcionalista.

Silva e Baronas (2019) compararam e também examinaram as pesquisas realizadas anteriormente sobre o tema e tiveram como objetivo, a partir das entrevistas feitas com estudantes de Letras, responder a seguinte questão: “*será que esses estudantes, assim como outros, também trazem consigo a crença de que saber Português consiste na aquisição da norma padrão?*” e, além de outras observações, os autores chegaram à conclusão de que isso realmente era um fato entre as crenças desses estudantes, pois:

O curso de Letras tem como objetivo a formação de professores para a Educação Básica. De acordo com os dados analisados neste trabalho, ao ingressarem na universidade, de modo geral, os estudantes de Letras da universidade em questão trazem consigo a crença de que estudar Língua Portuguesa consiste no estudo gramatical. (SILVA; BARONAS, 2019, p. 248)

Dessa forma, as crenças podem influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem e, por isso são necessárias mais pesquisas, maior aprofundamento no tema e desdobramentos práticos dessas pesquisas na realidade das licenciaturas, pois os estudantes de Letras-Português serão os futuros professores da língua e as crenças que influenciam negativamente o ensino precisam mudar. Nas pesquisas observadas, os próprios alunos acreditam que o despreparo dos professores que tiveram os influenciaram de forma negativa, portanto, é imprescindível que essas lacunas sejam preenchidas para que o ensino básico progrida e não continue a incentivar, mesmo que involuntariamente, a criação de crenças que influenciam negativamente os alunos.

É possível concluir que há uma crença rígida relacionada ao uso da língua formal, entretanto a principal constatação encontrada nas pesquisas lidas a cerca do tema é, de fato,

relacionada ao uso da gramática e da norma culta, a maior preocupação dos estudantes se concentra em saber diferenciar o uso formal do informal, dando maior ênfase e importância à norma padrão. Para a grande maioria dos investigados de todas as pesquisas encontradas, saber Português é, principalmente, saber a gramática de forma correta e satisfatória.

Entretanto, pelo fato de a maior parte das pesquisas encontradas sobre crenças na LA serem a cerca da língua inglesa existem lacunas sobre o tema e, por isso, se faz necessário o surgimento de novas pesquisas. Por meio das informações encontradas sabe-se que os graduandos de Letras-Português têm preocupação com a gramática, mas quais seriam algumas das outras preocupações desses discentes? Tentaremos descobrir em nossa pesquisa.

Nosso trabalho busca evidenciar o motivo pelo qual inúmeros estudantes de Letras-Espanhol optam pela dupla diplomação em Letras-Português. Será que esses estudantes também buscam somente aprender a gramática da LP, ou essa escolha teria relação com o mercado de trabalho das duas graduações? Procuraremos evidenciar, por meio de novas investigações, o que mais ronda as crenças do grupo de estudantes de Letras-Espanhol que opta pela dupla diplomação em Letras-Português. O que esses estudantes esperam encontrar na segunda graduação? O objetivo desta pesquisa é responder esses questionamentos e, dessa forma, ampliar e aprofundar as pesquisas sobre as realidades dessas licenciaturas.

3.3 O que já se sabe sobre as crenças em Letras-Espanhol

Os estudos sobre crenças em âmbito de espanhol são recentes no Brasil, na opinião de Zolin-Vesz (2012), as pesquisas sobre crenças relacionadas ao ensino da Língua Espanhola também se encontram em número reduzido se comparado a línguas como o inglês. As autoras Marques (2001) e Nonemacher (2004) foram as pioneiras no assunto: ambas investigaram professoras de Espanhol e como as crenças das docentes participantes as influenciavam.

As crenças existentes relacionadas à Língua Espanhola giram em torno, majoritariamente, de uma falsa ideia de que o Espanhol é extremamente parecido com o Português e que, por isso, os brasileiros não precisam de grandes esforços para aprendê-lo, chegando inclusive a pensar-se neste estudo como prescindível.

Ferreira (2009) em sua pesquisa a cerca das crenças dos alunos do curso de Letras espanhol ressalva que “o estudo de crenças na área da Linguística Aplicada tem como foco o aluno e o professor. Ressaltando que esse professor também é aluno quando está em cursos” e que “os estudos de crenças têm como propósito a tomada de consciência por parte do aluno em formação” (FERREIRA, 2009, p. 48).

Apesar do número reduzido de investigações que têm como objetivo desvendar as crenças relacionadas à Língua Espanhola, após analisá-las minuciosamente, é possível concluir que a maior crença existente a cerca do espanhol é a de que estudar a língua é mais fácil, pois é muito parecida com o português e, por isso, não será difícil compreendê-la. (MARQUES, 2001; NONEMACHER, 2004; FERREIRA, 2009; ZOLIN-VESZ, 2012; ZOLIN-VESZ, 2013; LAIÑO; SALDANHA, 2013; SANTOS, 2018; SANTOS, 2019; SANTOS; BARCELOS, 2020)

Contudo, outra crença encontrada nas pesquisas analisadas é a de que a gramática do espanhol é difícil, com esse dado é possível observar que a crença de que a Língua Espanhola é fácil foi construída nos alunos, principalmente pelo fato de a julgarem parecida com o português, mas não é uma “verdade absoluta” já que os mesmos participantes que a consideram fácil encontram dificuldade em sua gramática. “A crença de que o espanhol é fácil diverge da crença de que a gramática do espanhol é difícil” (SANTOS, 2018, p. 25).

Celada (2002) investigou sobre a ilusão existente em relação ao Espanhol quando aprendido por brasileiros. E, além de dissertar sobre outros imaginários, como, por exemplo, o espanhol como língua de cultura e como acesso à literatura hispano-americana, a autora cita que em decorrência da semelhança das línguas criou-se uma falsa ideia de que os brasileiros conseguem falar/compreender a Língua Espanhola sem estudá-la, este imaginário faz com que o falante de português se sinta no direito de “apropriar-se da língua do outro”, pois ao julgar que saber uma língua é saber a outra o falante está se apropriando erroneamente de uma língua da qual, na realidade, não sabe como funciona.

Esta ilusão gera inúmeras consequências, como disserta Celada em sua pesquisa, e uma delas é a angústia por parte dos estudantes ao constatarem que, de fato, era uma ilusão a ideia e que o Espanhol fosse tão parecido com o Português. Essa angústia surge ao encontrarem diversas dificuldades na gramática, na fala, na escrita, na compreensão (entre outros aspectos), e não somente nos “falsos amigos” como é o que pensam muitos brasileiros, os levando até mesmo a desistir de aprender a língua.

A fim de sintetizarem as crenças investigadas sobre a Língua Espanhola e os autores que dissertam sobre o assunto as professoras e pesquisadoras Santos (2018 e 2020) e Barcelos (2020) elaboraram duas tabelas as quais analisaremos a seguir.

Tabela 1 Crenças de alunos reveladas nos estudos revisados

Crenças sobre a língua espanhola	Crenças sobre aprendizagem de espanhol
---	---

Espanhol é fácil Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014)	Aspectos linguísticos são os mais importantes na aprendizagem de ELE Maciel (2014); Machado (2011); Schuster (2009)
Espanhol é parecido com português Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014)	É preciso ter experiência em um país que fala espanhol para aprender a língua Maciel (2014); Souza (2014)
Não é necessário estudar espanhol para aprender a língua Ferreira (2009); Lima (2011); Souza (2014)	O bom aluno participa das aulas para aprender Maciel (2014); Schuster (2009)
A gramática do espanhol é difícil Ferreira (2009)	

Fonte: Santos (2018, p. 26)

Tabela 2 Crenças de alunos identificadas a partir da revisão de literatura

Crenças sobre a aprendizagem de Estudos espanhol	
Espanhol é fácil	Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014). Zolin-Vez (2012)
Espanhol é parecido com o português	Ferreira (2009); Lima (2011); Rodrigues (2011); Souza (2014), Zolin-Vez (2012)
Para aprender espanhol não é necessário estudar	Ferreira (2009); Lima (2011); Souza (2014)
A gramática do espanhol é difícil de aprender	Ferreira (2009)
Aspectos linguísticos são os mais importantes na aprendizagem de ELE	Maciel (2014); Machado (2011); Schuster (2009)
É preciso ter experiência em um país que fala espanhol para aprender a língua	Maciel (2014); Souza (2014)

Fonte: Santos e Barcelos (2020, p. 289; 290)

Tendo em vista as tabelas e as investigações dos trabalhos dos autores já citados é possível compreender que essas crenças podem ter consequências negativas e que, provavelmente, acabam dificultando a aprendizagem. O fato de os estudantes já ingressarem em cursos, graduações etc., acreditando que será fácil obter notas boas e não terão nenhuma dificuldade gera frustrações e desistências ao perceberem que para estudar qualquer língua é necessário esforço e dedicação, além de notarem que a semelhança do espanhol com o português existe, mas não são línguas exatamente iguais e saber uma não significa saber a outra.

Segundo Lago e Santos (2016), a grande semelhança entre as línguas realmente existe, pois entre as línguas neolatinas o Português e o Espanhol são as que “guardam maior afinidade entre si” e essa aparente semelhança é o que gera a ilusão entre os falantes, como Celada (2002) cita, este fato se chama “ilusão de competência espontânea”, a falsa crença de que adquirindo a Língua Portuguesa também se adquire a Espanhola.

Celada (2002) aponta que o fato de os brasileiros desconhecerem as particularidades da Língua Espanhola e ainda assim se sentirem no direito de se apropriar dela fez com que o “portunhol” surgisse, uma língua intermediária entre o Português e o Espanhol tão utilizada ao ponto de a autora evidenciar que o “portunhol” é muito mais falado pelos brasileiros do que o próprio Espanhol. Isto é, a crença errônea de que ambas as línguas são iguais ficou tão enraizada no país que criou uma nova língua, uma variante intermediária que vem sendo investigada.

Além das crenças apontadas nas tabelas acima, vale a pena ressaltar que grande parte da comunidade escolar acredita que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública. Zolin-Vesz (2012) discutiu esse problema em sua pesquisa e descobriu que a maioria das pessoas entrevistadas por ele (alunos, pais/mães de alunos e professores) têm uma visão enraizada de que é improvável aprender, de fato, inglês e espanhol na escola pública.

Organizei as crenças identificadas em torno de três conjuntos. O primeiro conjunto alude a crenças em relação ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas: (1) a professora de espanhol desenvolve bom trabalho; (2) na escola pública não se aprendem línguas estrangeiras ou se aprende tão só o “básico”; e (3) o curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender (a falar) uma língua estrangeira. (ZOLIN-VESZ, 2012, p. 72).

Tendo como exemplo a investigação do pesquisador é possível depreender que embora a professora de espanhol da escola pesquisada seja uma profissional dedicada e que se esforça para ensinar a língua, a crença de que ninguém aprende LE em escolas públicas continua enraizada nesta comunidade escolar e este fato, como já observado, influencia de forma negativa na aprendizagem, pois com essa crença determinada os estudantes jamais irão se

dedicar inteiramente já que independente do esforço que façam não irão aprender, segundo o que acreditam.

Torna-se imprescindível investigar maneiras de começar a mudar estas crenças pois elas interferem diretamente na aprendizagem dos alunos e dos futuros professores de espanhol, assim como na sociedade em geral e inclusive nos chefes de estado, contribuindo para a crença de que a Língua Espanhola não merece ser estudada e por isso não precisa ser ofertada de forma obrigatória nas escolas.

A crença de que não é necessário estudar o espanhol, porque aprendê-lo é muito fácil devido à semelhança entre a sua estrutura e a do português parece estar muito enraizada em parte da comunidade escolar brasileira. Dessa forma, políticas educacionais que não favorecem a aproximação de estudantes a aprendizagem dessa língua-alvo podem contribuir para cristalizar essa crença que, não necessariamente, permaneceria se essa comunidade tivesse acesso ao seu respectivo ensino. (SANTOS; BARCELOS, 2020, p. 292)

Por fim, é evidente a necessidade da continuação de pesquisas sobre esse tema com o objetivo de consolidar as crenças existentes entre os futuros professores de Língua Espanhola e, principalmente, provocar mudanças, pois

estudar as crenças que permeiam os professores de línguas é hoje mais que uma tendência, pois não podemos persistir no pensamento de que nossos fazeres pedagógicos sem nenhuma reflexão crítica venham a contribuir para um ensino significativo. [...] Logo, é necessária uma reflexão crítica sobre nossas posturas em sala de aula, para que o ato de ensinar seja significativo e o aprender uma LE seja mais que aprender a ler, escrever ouvir e falar em um novo idioma. (FERREIRA, 2009, p. 31 -32)

Avaliando as crenças encontradas sobre Letras-Português e sobre Letras-Espanhol conclui-se que há uma forte necessidade em transformá-las, mas o que fazer? Segundo Barcelos (2007 p. 129), “a mudança não necessariamente significa sempre fazer algo novo ou diferente, mas envolver-se na reflexão e conscientização de como compreendemos o que fazemos”, ou seja, começar a refletir criticamente sobre a educação, como Ferreira (2009) sugere, é o primeiro passo para gerar mudanças e a transformação de crenças que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

É possível concluir que as crenças têm um papel extremamente importante na aprendizagem e, por isto, precisam ser estudadas. Nesta seção concluímos que a língua intermediária chamada “portunhol” surgiu de uma crença, pois a partir de um imaginário ilusório os falantes começaram a mesclar o Português com o Espanhol. Além disto, sabe-se que as crenças podem gerar consequências políticas e educacionais no país.

Entretanto, as investigações vistas até aqui não envolvem todas as possíveis crenças que estes discentes têm em relação à graduação e ainda existem muitas lacunas sobre o assunto. Sabemos que no decorrer da graduação muitos dos estudantes se decepcionam ao encontrarem diversas dificuldades na aprendizagem que não imaginavam ter, porém será que esta é a única decepção dos discentes de Letras-Espanhol, ou o mercado de trabalho da área também gera angústias?

Nossa pesquisa busca evidenciar as principais crenças pelas quais os futuros professores de Espanhol não se sentem seguros cursando apenas esta graduação e se interessam pela dupla diplomação em Letras-Português. Por meio da pesquisa que produzimos tentaremos evidenciar o quanto as crenças relacionadas ao Espanhol afetam a vida dos futuros docentes, além do que já se sabe, contribuindo, desta forma, com o aprofundamento das pesquisas sobre a realidade dos estudantes de Língua Espanhola no Brasil.

4 METODOLOGIA

4.1 Definindo a pesquisa

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.70), “[...] tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão [...]”. Nossa investigação se insere nessa abordagem, pois por meio da aplicação de um questionário tentamos identificar e conhecer as crenças dos estudantes com relação às questões formativas e à escolha da dupla graduação.

Orientadas pela abordagem qualitativa, optamos por desenvolver um estudo de caso, que na definição de Paiva é “[...] um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65). Interessou-nos um caso particular, isto é, aprofundar no conhecimento das crenças que podem estar motivando a escolha da dupla habilitação por parte dos alunos de Letras-Português e Letras-Espanhol, em um contexto específico e em um ambiente natural, que é a Universidade de Brasília.

Além do estudo de caso, foi desenvolvida também uma pesquisa bibliográfica, necessária a toda investigação. Segundo Macedo (1994, p. 13), este tipo de pesquisa se caracteriza pela:

[...] busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Realizamos também uma análise documental, pois ao longo da pesquisa consultamos e analisamos os projetos pedagógicos dos cursos em análise bem como os documentos oficiais da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. É bom lembrar com Gil que “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (1999, p. 147).

4.2 Instrumentos de coleta

Para coletar os dados necessários ao andamento desta pesquisa, optamos pela aplicação de um questionário, que é definido por Gil (1999, p.128):

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Escolhemos o questionário pela praticidade na obtenção de dados. Além disso, outro fator que contribuiu para essa escolha foi o fato de que durante um semestre a UnB teve que suspender as aulas de forma emergencial e se reorganizar para o atendimento aos alunos de forma remota. Em consequência disso, permanecemos um semestre sem aula, sendo que uma das alternativas encontradas pela instituição foi à oferta de três semestres no ano de 2022. Sendo assim, o questionário tornou-se o instrumento mais viável para esse momento devido à redução do tempo.

Podemos acrescentar ainda que um questionário é vantajoso, pois as questões objetivas proporcionam uma direção para que o participante responda e as questões subjetivas possibilitam conforto, um tempo mais amplo para refletir sobre as respostas, além da liberdade de se expressar. Ademais, propicia uma maior praticidade para os participantes e para as investigadoras. Gil (1999, p. 122) cita, dentre as vantagens, as seguintes:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Pensamos o nosso questionário a partir de questões abertas e fechadas: as primeiras permitem “ampla liberdade de resposta” (GIL, 1999, p. 122) e também conhecer em profundidade várias perspectivas sobre o que nos interessa pesquisar; já com as questões fechadas queríamos levantar o perfil dos participantes. O questionário em questão encontra-se no apêndice desse trabalho.

4.3 O contexto de pesquisa

Por contexto, entende-se tanto o lugar de realização da pesquisa como os participantes. Para a nossa investigação utilizamos como público-alvo os alunos de Letras-Português e de Letras-Espanhol (licenciaturas), do penúltimo e último semestres da Universidade de Brasília.

A escolha se deu pelo fato de que a solicitação da dupla graduação ocorre no final do curso. Destacamos que 15 pessoas participaram da nossa pesquisa. Desse total, 9 são de português, sendo 5 mulheres e 4 homens. No que se refere ao espanhol obtivemos a participação de 6 estudantes, sendo 5 mulheres e 1 homem.

4.4 A entrada em campo e a ética

Como queríamos enviar o questionário aos estudantes das licenciaturas em fase de conclusão, entramos em contato com os órgãos da UnB responsáveis pelos cursos de Letras e pedimos que enviassem os e-mails dos estudantes do penúltimo e último semestres de ambos os cursos. Entretanto, não obtivemos êxito e foi necessário que recorrêssemos a outros meios.

Em tempos de redes de comunicação digital (*Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp*), estas foram ferramentas que nos ajudaram a entrar em contato com os possíveis participantes, por meio de divulgações públicas. Contamos também com alguns colegas que conhecemos na instituição nos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Português, os quais além de participar da pesquisa também nos auxiliaram com a divulgação por meio de suas redes e contatos. Pela rapidez de comunicação que as redes sociais proporcionam, obtivemos respostas desde o primeiro dia, sendo que a pesquisa permaneceu aberta por duas semanas.

No final, obtivemos resposta de 9 estudantes do curso de Letras-Português e de 6 no caso da licenciatura em Letras-Espanhol, totalizando 15 participantes. Para entrarmos em contato com os investigados foi necessário pesquisar sobre a ética, pois “Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados - ou pesquisadores e participantes -, é importante ser a ética a condutora das ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas” (PAIVA, 2019, p.17). Queremos salientar que infelizmente, por motivo de tempo, não foi possível submeter este projeto investigativo à Plataforma Brasil, entretanto, ao longo da pesquisa fomos zelosas com o sigilo das informações coletadas.

Enviamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes, nele indicamos que garantiríamos o anonimato. Informamos aos investigados que nossa pesquisa se refere a um trabalho de conclusão de curso da UnB em relação à escolha da dupla graduação, apresentamos os objetivos da investigação e garantimos que ainda que as respostas sejam divulgadas, preservaremos todas as identidades. O TCLE consta no apêndice 1 da nossa pesquisa.

4.5 A triangulação na análise dos dados

Para proceder à análise dos dados coletados, escolhemos o método da triangulação, que, de acordo com Trivinhos, “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (1987, p.138). Como o nosso interesse está voltado para compreender os motivos que levam os alunos de Letras-Português e Letras-Espanhol a optarem por cursar a dupla graduação pela lente dos participantes, estudantes em formação inicial das licenciaturas, acreditamos que esta técnica é a que melhor se adequa à nossa pesquisa, pois nos permitirá dialogar o que dizem os documentos orientadores da formação em Letras, o que dizem as pesquisas consultadas e o que dizem os participantes deste estudo. Assim, acreditamos que foi possível termos uma visão mais ampla e rica do nosso objeto de pesquisa. Para elaboração da análise de dados colhemos as respostas por meio dos questionários e a partir dos nossos problemas de pesquisas e investigações bibliográficas realizadas ao longo do referencial teórico, fomos elaborando categorias analíticas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo mostraremos e discutiremos os dados coletados³ ao longo desta pesquisa. Como foi dito antes, aplicamos um questionário, com questões abertas e fechadas, aos alunos que estão cursando o penúltimo e último semestres dos cursos de Letras-Português e Letras-Espanhol na universidade onde estudamos. Essas perguntas tiveram por objetivo conhecer e compreender quais os motivos que levaram à escolha da dupla graduação, qual o perfil do estudante, a opinião destes sobre o mercado de trabalho e se eles se sentem preparados para a atuação profissional. No final do questionário, deixamos um espaço em aberto para que fizessem comentários acerca das licenciaturas que se encontravam cursando.

Para a coleta de dados da pesquisa, encontramos algumas dificuldades: primeiramente, estamos inseridas em um cenário pós-pandemia em que as atividades presenciais retornaram de modo gradual. Sendo assim, nossa forma de entrar em contato com os alunos foi a busca, em um primeiro momento, por meio do e-mail, porém sem obter respostas das instâncias responsáveis pelos dados dos graduandos da UnB, procuramos outros caminhos para a obtenção da participação dos alunos em nossa pesquisa. A solução encontrada por nós foi a divulgação da nossa investigação por meio das redes sociais e pela participação de alguns colegas do curso. Dessa forma, nas seções subsequentes, mostraremos os dados coletados de nossa pesquisa que corroboram com o levantamento bibliográfico apresentado por nós.

É válido ressaltar que 15 pessoas participaram da nossa pesquisa, e esse universo constitui o nosso corpus de participantes. Desse total, 9 são de português, sendo 5 mulheres e 4 homens. Em relação ao espanhol obtivemos a participação de 6 estudantes, sendo 5 mulheres e 1 homem.

5.1 A formação em Letras-Português na UnB

O questionário foi iniciado prezando pela ética e mantendo total sigilo dos dados pessoais dos participantes, foram solicitadas as seguintes informações: nome, idade, sexo e licenciatura cursada, seguido de um Termo de Livre Esclarecimento. O questionário foi respondido por 9 participantes, sendo 5 mulheres e 4 homens, os quais estão cursando o último e penúltimo semestre, com a idade entre 20 e 59 anos. No caso dos investigados de português,

³ Foi respeitada a grafia original nas respostas dos participantes.

2 não pensam em fazer a dupla, 4 estão cursando a segunda graduação em Letras-Português, 1 pensa em cursar Letras-Espanhol e os demais pretendem ingressar em outros cursos.

Tendo em vista o objetivo da nossa pesquisa, que é saber por que os alunos escolhem fazer a dupla graduação Português-Espanhol e Espanhol-Português, percebemos que os participantes que citaram o Espanhol já cursaram a licenciatura dessa língua e agora estão no Português. Apenas 1 participante está cursando o Português e pretende fazer o Espanhol. Devido às políticas de governo (apagamento do espanhol na BNCC, não obrigatoriedade da língua espanhola no novo ensino médio, falta de livros para a formação continuada de professores etc.) e o menosprezo do mercado de trabalho para os estudantes de Letras-Espanhol, podemos perceber que não há interesse por parte dos alunos de Letras-Português em cursar dupla graduação em Letras-Espanhol, já que esses preferem fazer outros cursos, conforme citado anteriormente.

No que diz respeito a pergunta “ Em caso afirmativo em relação à escolha da dupla graduação, comente qual(is) motivo(s) o/a levaram a essa escolha”, do total de participantes, 5 manifestaram interesse em fazer a dupla habilitação por motivos de ter maior acesso ao mercado de trabalho, 1 aproveitar matérias, 2 mestrado e vida acadêmica, 1 melhorar currículo. É o que mostram as respostas como:

“Maiores possibilidades no mercado de trabalho, o ensino de língua estrangeira tem muita demanda incluindo o público adulto” (Participante 5)

“Influência dos professores do primeiro curso, e aumento da possibilidade do mercado de trabalho tendo em vista o reaproveitamento de matérias”. (Participante 4)

“Pretendo seguir para o mestrado depois de concluir a graduação. É necessário uma segunda língua e eu prefiro espanhol. Para além do mestrado me interessa muito pelo espanhol”. (Participante 2)

“Fiz só pra enriquecer o currículo mesmo”. (Participante 9)

Na pergunta sobre se os participantes consideram que aprender outra língua é relevante para a garantia de oportunidades profissionais, todos os investigados responderam que consideram necessário aprender outra língua, seja para ter acesso a materiais e trabalhos acadêmicos, seja para ter mais chances de emprego. Vejamos algumas respostas que apontam nesse sentido:

“Saber outra língua é FUNDAMENTAL! Destaco o inglês e o espanhol. Sabendo outra língua você conseguirá ler artigos e pesquisas do mundo todo, terá uma visão global da sua área, saberá se comunicar com pessoas de diversos países, e, ademais, poderá ter experiências internacionais.” (Participante 8, o destaque é do original)

“Com certeza. Línguas estrangeiras abrem mais portas de oportunidades, pois costumam ser bastante requisitadas. Além disso, quanto mais língua estrangeira a pessoa souber, mas chances ela terá de conseguir trabalho. LEs movem o mundo”. (Participante 9)

“Sim, ter uma segunda língua pode abrir o leque de atuação pra um profissional. Eu particularmente não possuo segunda língua e sinto muita falta. Não posso atuar em escolas bilíngues, não posso trabalhar como revisora de textos "gringos" e muito menos atuar como tradutora, pois não tenho essa formação. Em comparação com alguém que possua a segunda língua, eu sou menos preparada, e o mercado analisa muito disso: preparo”. (Participante 13)

Para a consolidação do currículo de Letras, muitas vezes ministrar outra língua pode gerar outras oportunidades, principalmente as línguas de fortalecimento econômico, como o inglês, que é mundialmente utilizado. O espanhol, por sua vez, ganha o título de segunda língua mais usada em relações econômicas, principalmente por causa do MERCOSUL. Porém as políticas governamentais brasileiras desvalorizam o aprendizado da língua espanhola, menosprezando sua importância e valorizam o aprendizado somente do inglês como segunda língua dos brasileiros, como podemos ver na ênfase dada ao inglês na BNCC (2018) e o apagamento do espanhol, à contracorrente do movimento que vinha sendo construindo rumo ao plurilinguismo na formação educacional pública e privada. Esse fato afeta diretamente o mercado de trabalho para os formados em línguas estrangeiras, tanto o espanhol quanto o inglês e também influenciam a escolha ou não desses cursos na universidade.

Com base no PPC de Letras-Português, o qual apresenta as habilidades e competências esperadas para uma boa formação em âmbito superior, os discentes em formação destacaram aquelas que consideram mais importantes. Do número total de participantes (9): 6 acreditam que é necessário ter “o domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”; 9 marcaram que é importante a “Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”; 6 julgam que é fundamental ter uma “Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional”; 5 creem que é necessária a “Preparação profissional atualizada, de

acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”; 5 acreditam na “Percepção de diferentes contextos interculturais”; 2 concordam com a “Utilização dos recursos da informática”; 2 julgam importante “O estudo do nível básico de, pelo menos, uma língua estrangeira”; e 4 creem na “Capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e/ou Linguística Aplicada”.

Nos dados apresentados, o que mais nos chamou a atenção foi a pouca quantidade de pessoas que marcaram a opção “utilização de recursos da informática” (somente 2 participantes). Partimos do princípio de que atualmente o uso e o domínio dos recursos tecnológicos tornam-se imprescindíveis para o planejamento e execução de aulas, para a revisão e edição de textos, entre muitas outras atividades relacionadas à profissão.

Além disso, nos pareceu interessante o fato de todos os participantes marcarem a opção “Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”. Da Silva (2011) ressalta que a língua portuguesa deve ser vista além do ensino mecanizado de um determinado conteúdo, só a partir dessa reflexão que o professor poderá compreender quais as habilidades e competências que o aluno precisará desenvolver e ampliar, para que assim possa utilizá-las em diversos contextos sociais. Diante do exposto, é evidente a necessidade de se considerar a linguagem em sua integralidade.

No que concerne ao mercado de trabalho dos estudantes de Letras-Português, nota-se que é amplo, havendo maiores espaços de atuação em relação a outros cursos de matérias específicas. Porém, os estudantes enxergam que o professor é extremamente desvalorizado, sendo uma profissão desgastante e pouco remunerada. Isso é perceptível nos depoimentos de alguns participantes:

“No português as oportunidades são amplas e bem abrangentes”. (Participante 9)

“Péssimos, estou fazendo licenciatura e a cada dia quê passa os professores são menos valorizados o quê está me fazendo migrar de carreira, a quantidade de profissionais é enorme e as condições péssimas de trabalho são desmotivadoras”. (Participante 4)

“Infelizmente, quase restrito. E quando existem editais as vagas já são marcadas”. (Participante 7)

Segundo os relatos, alguns participantes possuem uma visão positiva e acreditam que há boas oportunidades, outros creem que o mercado é restrito e com poucas vagas, e por fim,

há aqueles que julgam que as condições de trabalho são precárias, principalmente no que se refere ao salário. Em conformidade com isso, França e Oliveira (2020) enfatizam que há diversos problemas que estão presentes na carreira docente, dentre esses, pode-se destacar a desvalorização dos salários, as péssimas condições de trabalho, além de uma formação inadequada.

Além de conhecer a amplitude do mercado de trabalho, é imprescindível saber se a formação inicial oferecida é satisfatória para uma atuação profissional. Um dos objetivos da nossa investigação é demonstrar como se dá as formações iniciais. De acordo com os relatos pode-se observar que a universidade precisa amplificar ou modificar o currículo no que diz respeito à junção entre a teoria e a prática.

“Sim, me sinto preparada. Mas a formação é totalmente diferente da prática docente. Na teoria é perfeito, mas na prática, a realidade é surreal.” (Participante 1)

“A Universidade projeta teoria de forma exaustiva. Em contra partida, para obter prática o aluno deve buscar esse conhecimento o que acredito que deveriam caminhar juntas.” (Participante 7)

Com relação à preparação para a atuação no mercado de trabalho, 6 participantes enfatizaram que se sentem preparados, dentre esses 1 afirma que essa preparação não se deu por meio apenas das aulas oferecidas pelo currículo do curso. Enquanto que 2 participantes relataram que não se sentem capacitados de acordo com a formação que receberam na universidade, e isto pode ser identificado na fala da participante 5:

“Não me sinto 100% preparada pois faltam disciplinas de gramática normativa no currículo do curso”.

Utilizamos o PPC de Letras-Português para indagar sobre o que os participantes pretendem fazer, em termos profissionais, quando terminarem a formação atual. Do número total de participantes (9): 4 marcaram “Ingressar na carreira docente”; 5 marcaram “Realizar concursos públicos em carreira de nível superior”; 3 marcaram “Realizar outra graduação diferente da que eu faço”; 1 marcou “Realizar outra graduação semelhante à que eu faço”; 6 marcaram “Ingressar na pós-graduação, mestrado ou doutorado”; 4 marcaram “Exercer profissão como por exemplo: Revisor de texto, roteirização e edição”; e 2 marcaram “Ingressar no mercado de trabalho em carreira distinta da minha formação”. Ao final, 2 participantes

utilizaram a opção “outros”, o primeiro disse que “Eu decidi que não irei terminar a graduação em português. Sou formado em espanhol e, talvez, trabalharei nessa área. Ainda não decidi. No momento estou fazendo um intercâmbio na Inglaterra e ficarei pela Europa.” Já a segunda disse que pretende “Trabalhar junto às embaixadas, Cil, e também em um projeto voluntário para imigrantes/indígenas.”

Notamos que a maioria dos participantes, apesar das dificuldades explicitadas no decorrer desta seção, ainda possuem o interesse em atuar na carreira docente. Outro ponto que nos chamou atenção foi que apenas 3 participantes pretendem fazer um curso semelhante ao atual, deixando claro que não irão fazer a dupla em Letras-Espanhol, que é objeto da nossa investigação.

Para finalizarmos o nosso estudo em relação aos alunos em formação no curso de Letras-Português, disponibilizamos uma pergunta aberta para os participantes tecerem comentários livres acerca da graduação/ dupla graduação na UnB. Nem todos responderam, mas os dados levantados são muito ricos e cruciais para entender as deficiências, o que pode ser melhorado, experiências, sentimentos e desabafos dos alunos cursando a dupla. Predominaram respostas que avaliam a dupla como um processo difícil, trabalhoso, desanimador, outros revelaram a necessidade de que o curso explique melhor sobre o processo da dupla, quais os benefícios, como funciona. Vejamos alguns dos desabafos:

“Ao fazer a segunda graduação, sinto quê não sou visto como aluno, sinto quê não é mais um lugar quê eu deva permanecer, a falta de ânimo é grande!”. (Participante 4)

“Na verdade eu queria saber mais sobre a dupla. Faço a graduação e me aconselharam a tentar a dupla só depois de concluir esta. Me sinto perdida e queria mais informações sobre. No mais estou amando a experiência de cursar Letras Português, essa é a minha segunda graduação pela UnB e essa instituição é incrível e potente. Amo estudar na UnB, é um mundo de possibilidades.” (Participante 2)

“Minha primeira graduação em espanhol foi perfeita, já em português empurrei com a barriga.” (Participante 9)

Os depoimentos são muito reveladores do quão cansativo ou desalentador pode ser esse segundo curso, pelas dificuldades do dia a dia e de conciliar trabalho, estudo e pesquisa, porém, apesar do desalento, manifestam o desejo de continuar estudando, como menciona o participante 13:

“Às vezes sinto que posso não conseguir, é muito difícil integralizar os 70% de um curso diferente do seu e manter o IRA sob controle. Eu sou mulher, preta e pobre, preciso trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Nesse sentido, o semestre vai passando e parece que tudo fica mais pesado. Não desisto de tentar pois sinto que não terei outra oportunidade como essa. E mesmo sendo complicado, como já dito antes, é uma oportunidade muito boa e estou muito satisfeita de poder fazer essa tentativa de agregar mais um curso na minha formação. A universidade ceder esse espaço é uma vitória grande, principalmente para quem tem urgência em ingressar no mercado de trabalho.

Eu espero que dê certo, sinto que minha alma pode subir a qualquer momento, mas estou firme nessa missão :)” (Participante 13)

Portanto, por meio da análise dos dados de Letras-Português, podemos concluir que os participantes não têm interesse em cursar a dupla graduação em Letras-Espanhol. Além disso, o mercado de trabalho também não é um fator preocupante, visto que os estudantes que mencionaram a opção por outro curso o fazem por outros motivos e não pela necessidade de inserção nos espaços de atuação profissional.

5.2 A formação em Letras-Espanhol na UnB

O questionário foi respondido por 6 participantes, sendo 5 mulheres e 1 homem, os quais estão cursando o último e penúltimo semestre, com a idade entre 21 e 26 anos. Como mencionado na seção anterior, a dupla graduação ou dupla diplomação se concretiza como uma escolha do estudante de graduação, nesse caso, estudante de Letras-Espanhol ou Letras-Português. Nesta seção buscaremos entender qual é a visão dos alunos de Letras-Espanhol em relação à escolha da dupla graduação, contrapondo-se com a opinião dos estudantes de Letras-Português, mencionada na seção anterior.

Ao analisarmos os relatos dos estudantes de Letras-Espanhol, percebemos que 4 participantes possuem o desejo de realizar uma dupla graduação em Letras-Português, sendo que apenas 2 responderam que não querem fazer a dupla. Tendo como base o objetivo da nossa pesquisa, que é saber o porquê dos alunos escolherem fazer a dupla graduação Português-Espanhol e Espanhol-Português, percebemos que os participantes que estão cursando espanhol realmente se interessam pela dupla graduação em língua portuguesa (embora não se possa fazer

generalizações, tendo em conta o número de participantes desta pesquisa), como podemos observar na fala de alguns participantes:

“Penso em fazer português”. (Participante 2)

“Sim, porque acho que Letras Português tem mais oportunidade de trabalho”. (Participante 5)

Por outro lado, os alunos de Letras-Português que se interessam pela dupla graduação, em sua maioria, manifestam o desejo de cursar outras carreiras diferentes do espanhol. Isso pode ser identificado por meio da fala de alguns participantes:

“Sim mas não pretendo que seja na UnB, pois já faço inglês em uma universidade 100% EAD”. (Participante 5)

“Sim, dupla graduação com Pedagogia”. (Participante 13)

Além disso, é necessário analisarmos quais os fatores que contribuem para a efetivação da escolha por uma nova graduação. Diante disso, nosso questionário seguiu analisando quais os fatores envolvidos na eleição da dupla graduação por parte dos investigados. No que tange aos depoimentos referentes aos motivos da escolha da dupla graduação, 4 alunos de Letras-Espanhol afirmam que o principal motivo por trás dessa escolha está relacionado ao mercado de trabalho e às oportunidades profissionais, como se lê nos comentários a seguir:

“O motivo realmente é o mercado de trabalho, há poucas oportunidades na minha área.”. (Participante 1)

“Mercado de trabalho mais estável e amplo”. (Participante 5)

Em conformidade com os relatos, podemos identificar como causa a desvalorização do espanhol diante das novas políticas governamentais para o Ensino Médio, o qual restringe o espanhol a uma eletiva não-obrigatória, o que contribui para a diminuição de oportunidades no mercado de trabalho, como mencionado por Velasco (2018, p. 2):

Porém, a raiz de eventos políticos nacionais em 2016 e a conseqüente mudança do governo brasileiro veio a revogação da lei do espanhol inserida na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que se traduziu num golpe inesperado para todos aqueles que tinham optado pela graduação em licenciatura Letras Língua Espanhola e cifrado a concretização profissional nessa formação.

Em contrapartida, o curso de Letras-Português proporciona aos seus formados maiores oportunidades no mercado de trabalho. Como profissões que um estudante em Português pode realizar, de acordo com o PPC, podemos citar a docência (de forma obrigatória durante todo o ensino fundamental e médio), atividades administrativas de revisão, editoração e assessoria. Além disso, o profissional de Letras-Português pode atuar também no ensino técnico.

Com relação ao mercado de trabalho para o estudante de espanhol, analisamos que os 6 participantes possuem um ponto de vista negativo. Como pontos importantes, podemos destacar que 2 participantes relatam uma forte preocupação com a reforma do ensino médio e 4 apontam a pouca quantidade de vagas de emprego. Nota-se ainda que o mercado de trabalho para os formados em espanhol é pequeno devido às posturas governamentais, citadas anteriormente. Há poucos espaços de atuação, principalmente na Educação Básica, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

“Acho que tá muito limitado depois que o espanhol passou a ser limitado no novo ensino médio”. (Participante 5)

“Poucos, já que o espanhol tem perdido espaço no ensino público”. (Participantes 6)

No que se refere ao conhecimento de outras línguas estrangeiras, perguntamos aos estudantes se eles consideram importante aprender outro idioma para maiores oportunidades de emprego, já que sua primeira formação tem sido desfavorecida pelo mercado de trabalho.

Ao observarmos as respostas, notamos que para os 6 participantes é necessário saber outra língua estrangeira. Além disso, percebemos que há uma preocupação da parte dos participantes acerca de saber somente o espanhol, 6 desses relatam que saber essa língua não é suficiente para o mercado de trabalho atual e 1 relatou sobre a necessidade de estudar outra língua pela desvalorização que o espanhol vem sofrendo frente às reformas educacionais. As respostas dos seguintes participantes ilustram o que estamos apontando:

“Sim, o Espanhol está sendo excluído e desvalorizado”. (Participante 1)

“Acho que sim, atualmente é necessário saber mais uma língua para as oportunidades no mercado de trabalho”. (Participante 5)

“Com certeza. Gera oportunidades de crescimento”. (Participante 6)

Essa relação entre o conhecimento de alguma língua e a garantia ou o acesso ao emprego observado nos depoimentos ratifica essa crença popular arraigada na sociedade, como mostra Zolin-Vesz (2013) em seu trabalho sobre as crenças e o mercado de trabalho para a língua espanhola. Essa crença, socialmente aceita e partilhada, se traduz no trabalho de Zolin-Vesz (2013, p. 45), na garantia da inserção em um mercado de trabalho e no acesso a um bom emprego. O autor, apoiado em Assis-Peterson et al (2010), afirma que “a aprendizagem de uma língua estrangeira passou a ser vista como ferramenta indispensável para o mundo do trabalho [...]” (*Ibid.*, p. 46).

Utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Espanhol para levantarmos quais as habilidades e competências que os discentes em formação consideram mais importantes. Do número total de participantes (6): todos acreditam que é necessário ter “Domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”; 1 marcou que é importante apresentar o “Domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua espanhola”; 2 julgam que é fundamental ter “Capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”; 1 creem que é importante a “Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”; nenhum participante acredita que é imprescindível ter o “Domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura”; 3 julgam importante ter “Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento”; 5 creem que é necessário ter “Percepção de diferentes contextos culturais; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola”; e 5 acreditam na importância do “Domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional”.

Nos dados expostos, o que foi mais surpreendente foi que apenas 1 participante marcou a opção “Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”, e nos chama a atenção pois sabemos que essa preparação é imprescindível tanto para exercer a docência quanto para as outras profissões relacionadas ao curso. Em consonância com essa ideia, Lima (2007) ressalta que a docência requer que o docente jamais pare de estudar, pois o ato de ensinar impõe frequentemente a ressignificação de conhecimentos e a adaptação a novos contextos. Ser professor exige um processo contínuo de aprendizado e a mobilização

de conhecimentos práticos e teóricos, mas pelo visto, a necessidade dessa formação continuada esteve ausente na compreensão dos participantes que responderam ao questionário.

No que diz respeito à atuação profissional, torna-se fundamental saber se a formação inicial oferecida pela universidade é adequada para o exercício da docência. Os estágios supervisionados proporcionam ao estudante a oportunidade de conhecer como será a sua atuação no mercado de trabalho. Diante disso, Mesquita e França (2011) enfatizam que esses estágios são imprescindíveis para a formação profissional do aluno, pois o ajuda a entender e encarar o mundo do trabalho. Além disso, também auxilia no desenvolvimento da consciência social e política do estudante, por meio da união da teoria e da prática.

Na pesquisa observamos que 3 participantes se sentem preparados para a atuação no mercado de trabalho por meio da formação em Letras-Espanhol pela UnB, 2 já não concordam com essa visão e 2 relataram que a teoria se difere da prática. Pode-se notar que a essa altura do curso, alguns estudantes ainda não se sentem preparados para ministrar aulas devido ao exacerbado número de matérias teóricas e poucas matérias práticas somente ao final do curso. Isso é perceptível nos seguintes relatos:

“Não, creio que a unb nos prepara mais na teoria do que na prática”. (Participante 1)

“Ainda não busquei um trabalho na minha área, mas acredito que a academia nos prepara razoavelmente. Muita teoria e pouca prática”. (Participante 2)

Esses depoimentos vêm confirmar os resultados de pesquisa realizada por Alvarez no mesmo contexto nosso porém em 2007. Nesse levantamento feito com 29 participantes, Alvarez indagou se os participantes se sentiam preparados "para enfrentar a dura tarefa de ser professor". Embora alguns tenham respondido de maneira afirmativa, houve vários Não, houve também a compreensão da necessidade de se aperfeiçoar ao longo do exercício da profissão é a seguinte resposta vai ao encontro dos relatos apresentados acima. Lê-se em Alvarez (2007, p. 218): "Não, falta coerência entre o curso de línguas, o estágio supervisionado e as matérias de didática". encontrados acima se encontram em consonância com a fala de Alvarez (2019), que influenciada pelos estudos de Fiorin, critica o excessivo número de disciplinas presentes no currículo de Letras-Espanhol.

Aqui, como no questionário submetido aos estudantes da licenciatura em português, apresentamos aos participantes as possibilidades de atuação profissional elencadas no PPC de Letras-Espanhol. Do número total de participantes (6): 4 marcaram “Ingressar na carreira

docente”; 3 marcaram “Realizar concursos públicos em carreira de nível superior”; 3 marcaram “Realizar outra graduação semelhante à que eu faço”; 1 marcaram “Ingressar na pós-graduação, mestrado ou doutorado”; 2 marcaram “Exercer profissão como por exemplo: tradução, revisão e edição de texto”. É importante destacar que nenhum participante deseja realizar outra graduação semelhante à que já fazem assim como tampouco têm entre seus horizontes ingressar no mercado de trabalho em outra área diferente.

Dos dados apresentados, observamos que ninguém marcou que deseja realizar outra graduação distinta da que realiza e que também não querem ingressar no mercado de trabalho em carreira distinta da formação atual, o que nos ajuda a evidenciar que eles pretendem continuar atuando em Letras.

Para concluirmos o nosso questionário sobre a formação em Letras-Espanhol, dispomos uma questão aberta para os participantes tecerem comentários livres acerca da graduação/ dupla graduação na UnB. Em oposição aos alunos de Letras-Português, observamos que apenas 2 participantes quiseram utilizar esse espaço. É notório que os comentários afirmam sobre o gosto pelo curso, apesar das inúmeras dificuldades que eles terão no mercado de trabalho futuramente e nas inseguranças sobre o exercício docente. Isso pode ser demonstrado por meio dos depoimentos a seguir:

“Gosto muito da minha graduação, mas tenho medo de nunca conseguir exercer a profissão”.
(Participante 1)

“Eu gosto muito de estudar letras, de entender quantos campos poderia explorar e que letras pode ser relacionada com outras áreas de conhecimento”. (Participante 5)

Para finalizarmos nossa seção, notamos que a maioria dos participante tem o interesse em cursar a dupla graduação em Letras-Português, sendo que os principais motivos encontrados por nós são: a desvalorização cada vez maior do espanhol, a exclusão da língua do currículo do ensino médio e o baixo oferecimento de vagas no mercado de trabalho.

No que tange ao nosso objeto de pesquisa, a maior diferença entre as graduações é que os estudantes de Letras-Português demonstraram algumas preocupações com o mercado de trabalho, porém estas não estão relacionadas à falta de oportunidades. Em contrapartida, os estudantes de Letras-Espanhol ilustraram que suas inseguranças em relação à atuação profissional estão em consonância com a ausência de oportunidades. Os pontos em comum entre os estudantes das duas graduações é a importância que ambos dão ao aprendizado de

línguas estrangeiras como forma de crescimento e das dificuldades do exercício da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa buscou evidenciar as motivações e as crenças que levam os estudantes em processo final de formação inicial a optarem pela dupla habilitação Espanhol-Português ou Português-Espanhol. Para alcançarmos este objetivo, foi necessário analisarmos o processo de formação inicial dos cursos citados.

Tendo como referência o que foi exposto na formação de professores de língua portuguesa, observou-se que a prática docente vai muito além da teoria que é ensinada nos currículos. É de suma importância que o aluno em formação considere o processo de composição do português e seu surgimento como língua no Brasil, além da sua obrigatoriedade nos documentos normativos, visto que esta se tornou a língua materna do país trazendo uma grande relevância para a construção linguística da cultura brasileira.

Outro ponto apresentado fez referência à visão do ensino da língua portuguesa além da gramática e da necessidade de o professor desenvolver competências essenciais para o exercício de sua profissão. Como dito, essas competências devem preparar o docente para desenvolver um caráter reflexivo, pois isso fará com que seus alunos também desenvolvam essa habilidade. Os estudantes não serão mais seres receptivos do conteúdo ensinado, eles necessitam refletir sobre este, sem se deter somente nos aspectos gramaticais da língua portuguesa, mas em uma visão macro do contexto analisado.

Além disso, é válido considerar a relação que deve existir entre a teoria e a prática no currículo do curso de Letras-Português. Como relatado, ainda há um distanciamento dessa práxis, na qual os alunos aprendem diversos conteúdos teóricos, porém no momento da prática, a gramática possui um peso bem maior com relação aos outros conteúdos.

Destaca-se também a grande dificuldade dos alunos em formação com relação ao exercício da regência. É válido ressaltar que os alunos passam por problemas relacionados a essa prática docente, principalmente durante os estágios supervisionados, nos quais ainda se sentem despreparados para dar aula. Ademais, há que se considerar que essas adversidades não estão presentes somente no momento do estágio, mas também logo após a formação dos estudantes. A desvalorização do profissional da educação por meio das más condições de estrutura, da oferta dos cursos de formação continuada, dos baixos salários, entre outros, contribuem para a desmotivação dos professores com relação à docência.

O capítulo sobre formação em Letras-Espanhol evidenciou que o curso em sua formação inicial, na UnB, garante a opção de duas carreiras sendo elas: a tradução e a licenciatura. Além disso, o estudante pode escolher trabalhar com o idioma em diversos espaços que lhe couber. Em relação à carreira docente em espanhol, o capítulo visou realizar uma pesquisa bibliográfica para demonstrar como se dá essa preparação.

No que se refere ao contexto histórico, a língua espanhola, desde quando começou a ser ensinada no Brasil, carregou grandes dificuldades. Essa língua foi implementada de forma optativa, sendo ensinada junto com outras línguas neolatinas e levou muito tempo até ser consolidada em um concurso. Ademais, o fortalecimento da língua espanhola foi ganhando espaço aos poucos por meio de movimentos que lutavam por sua importância, como a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) que buscava diversas medidas para a valorização dessa língua.

Como consequência de muitas lutas, a língua espanhola finalmente ganhou reconhecimento federal no Brasil por meio da criação da Lei n.º 11.161/2005, promulgada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida lei nasceu em resposta a coligações políticas com países que falam espanhol, sendo que essa aliança ficou conhecida como MERCOSUL. A Lei n.º 11.161/2005 previa a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio e a matrícula optativa nos estabelecimentos de Ensino Fundamental.

Entretanto, em 2007, com o novo governo de Michel Temer, o espanhol novamente sofreu retrocessos, pois houve a promulgação do “Novo Ensino Médio (NEM)” que desobriga a oferta da língua espanhola e a coloca como uma disciplina apenas de matrícula facultativa. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos currículos da educação básica, apagou completamente a língua espanhola de suas diretrizes. O Espanhol dentro dessa nova perspectiva apareceu apenas no Currículo em Movimento do NEM como eletiva optativa.

Apesar de grandes retrocessos no Brasil, novamente o espanhol contou com a ajuda de diversas instâncias políticas apoiadoras e também com movimentos, como o “Fica Espanhol” que luta para sua valorização. Em resposta a essas batalhas, os parlamentares conseguiram aprovar em alguns estados a obrigatoriedade do espanhol em etapas da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio. Apesar disso, na prática, o espanhol ainda sofre grandes exclusões e seus professores não conseguem ter condições de respeito nos estabelecimentos de ensino, havendo exclusão da língua em diversos documentos, a ausência de livros didáticos e

de livros de formação continuada para os professores de língua espanhola. Além disso, outra dificuldade também é o pouquíssimo tempo de aulas, onde quase não é possível trabalhar a competência linguística dos alunos.

Apesar das diversas desvalorizações presentes na carreira do magistério para língua espanhola, há também grandes resistências, por isso, essa língua segue sendo ofertada como curso de graduação nas Universidades. A docência deve trazer aos seus alunos diversas competências, não só linguísticas, mas também culturais e reflexivas, além de valorizar a literatura e os demais conteúdos com intuito de formar a competência teórica, visando respeitar as diversidades existentes em sala de aula.

Para que o estudante de Letras consiga enxergar um pouco de suas funções no papel docente é necessário que a teoria esteja ligada à prática. Deste modo, percebe-se que o ambiente em que os estudantes se deparam com essa realidade é o estágio supervisionado. No estágio os alunos começam a ter contato com livros didáticos, com planejamentos de aula e de curso e maneiras didáticas que o auxiliam a colocar seus conhecimentos pedagógicos e teóricos em prática. A UnB criou para os alunos um sistema de estágio diferente chamado Programa de Estágio Supervisionado Espanhol (PESES) em que os estudantes dão cursos para adolescentes e adultos da comunidade acadêmica de forma gratuita. Esse programa, além de trazer práticas reais aos estudantes, auxilia os alunos a aprenderem com os estagiários.

De forma geral, os estudantes de espanhol, em sua prática docente, irão enfrentar inúmeras dificuldades, porém resistir e persistir são as únicas soluções plausíveis frente ao fortalecimento dessa língua no território brasileiro. Em consequência disso, muitos docentes de espanhol que amam o idioma e possuem todas as competências necessárias para ser um professor competente terminam por escolher outra graduação com o intuito de encontrar espaço no mercado de trabalho, atualmente sucateado para a língua espanhola devido às Diretrizes Públicas de Educação.

O capítulo sobre crenças buscou evidenciar o que elas são e a sua importância para a linguística aplicada, além de apontar as principais crenças já existentes dos discentes de Letras-Português e de Letras-Espanhol. Após analisarmos diversas pesquisas que investigam as crenças dos graduandos de Letras-Português, tornou-se perceptível o fato de que esses estudantes acreditam que o domínio da gramática e a utilização correta da norma culta são os principais e mais importantes assuntos dentro da Língua Portuguesa.

No que tange às crenças dos graduandos de Letras-Espanhol, descobrimos que a maior parte dos pesquisadores que já dissertou sobre o tema apresentou que existe uma crença

enraizada em relação à língua. Criou-se a ideia de que esse idioma é muito parecido com o Português e, por isso, não precisa ser estudado pelos brasileiros para ser compreendido.

Para entrarmos em campo e investigarmos novas crenças existentes em ambos os cursos foi necessário entendermos as que já haviam sido pesquisadas anteriormente e nos deparamos com crenças contraditórias, como a de que o Espanhol é muito fácil (Lima, 2011; Rodrigues, 2011; Souza, 2014; Zolin-Vez, 2012) e a de que a gramática dessa língua é difícil (Ferreira, 2009). Portanto, notamos que o conceito de crenças é fluido e está em constante mudança, por isso é imprescindível que estudos como o nosso sejam feitos periodicamente e em situações e contextos distintos.

Com base nos resultados coletados acerca do curso de Letras-Português, percebemos que os estudantes desse curso desejam fazer outra graduação, porém a maioria opta por outros cursos distintos da área de Letras e apenas um participante citou o espanhol como opção para a segunda graduação. Ademais, os alunos apontaram que o mercado de trabalho de português é amplo, contudo a carreira docente enfrenta muitos desafios, além da desvalorização nesse campo de atuação.

Com relação às habilidades citadas pelo PPC do Português, observamos que os alunos consideraram como a mais importante a “Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”. Além do mais, apesar das dificuldades apontadas no exercício da docência, muitos participantes citaram que se sentem preparados para a regência devido à formação que obtiveram na UnB.

Sobre o conhecimento de outro idioma, todos enfatizaram a importância de saber uma língua estrangeira para o fortalecimento do currículo e oportunidades de trabalho. Por fim, alguns afirmaram que após a graduação seguirão na carreira docente, enquanto outros relataram que ingressarão no mestrado e doutorado.

No que se refere ao curso de Letras-Espanhol, grande parte dos participantes afirmou que deseja realizar outra graduação, sendo que quase todos optam por isso devido ao mercado de trabalho, visto que a área do espanhol tem sido sucateada pelas políticas de educação governamentais.

Com relação às habilidades citadas pelo PPC do Espanhol, todos os investigados citaram que é imprescindível que o aluno tenha “Domínio do uso da língua espanhola nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. No que tange aos espaços de atuação na língua espanhola, os participantes afirmaram que o mercado de trabalho está bastante restrito e limitado principalmente pela nova reforma do ensino médio, que retira

a obrigatoriedade da língua espanhola da educação básica e traz um completo apagamento desse idioma na BNCC.

No que diz respeito à preparação na formação inicial na UnB, uma parte afirmou que se sente preparada para a atuação profissional no mercado de trabalho e a outra parte relatou uma disparidade entre a teoria e a prática. Ademais, todos os participantes relataram a necessidade de outra língua estrangeira para o currículo. Por fim, uma parte dos estudantes de Letras-Espanhol esclareceu que deseja ingressar na carreira docente e também realizar concursos públicos em carreira de nível superior.

Diante do exposto e do que foi analisado, podemos concluir que, no que se refere ao público de Letras-Português, os alunos não demonstraram interesse em realizar a dupla graduação na área de espanhol. Entretanto, os estudantes de Letras-Espanhol demonstraram grande interesse na dupla graduação em português, sendo que o principal motivo é a preocupação com a área de atuação, pois as atuais políticas governamentais para a educação excluíram a língua espanhola. Com isso, percebemos que foi criada a crença, por parte dos estudantes, de que a conclusão apenas do curso de espanhol não garantirá espaço no mercado de trabalho.

Com base nos resultados coletados acerca do curso de Letras-Português, percebemos que os estudantes desse curso desejam fazer outra graduação, porém a maioria opta por outros cursos distintos da área de Letras e apenas um participante citou o espanhol como opção para a segunda graduação. Ademais, os alunos apontaram que o mercado de trabalho de português é amplo, contudo a carreira docente enfrenta muitos desafios, além da desvalorização nesse campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; OLIVEIRA, Hélio Frank. *Que área e o que sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem)*. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15274>. Acesso em: 10/01/2022.

_____. “Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. Em: Apliemge - Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/documentos/tendencia.doc>. Acesso em 22/12/ 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/2464> Acesso em: 12/01/2022.

ALVARENGA, F. M. *A formação de professores no curso de letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática*. Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ. 2012. 145 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/3428/1/texto%20completo.pdf> Acesso em: 17/03/2022.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Transform (ações) necessárias na formação de professores de línguas*. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53999/1/2013_art_mloalvarez.pdf . Acesso em 11/01/2022.

_____. *A des (valorização) do ensino do Espanhol no Brasil*. La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4-DDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=a+\(des\)valoriza%C3%A7%C3%A3o+do+espanhol+no+Brasil&ots=ELi30Hhp5v&sig=PLjBHXJe_Ff4hC2aux8LD9ZQRhY#v=onepage&q=a%20\(des\)valoriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espanhol%20no%20Brasil&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4-DDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=a+(des)valoriza%C3%A7%C3%A3o+do+espanhol+no+Brasil&ots=ELi30Hhp5v&sig=PLjBHXJe_Ff4hC2aux8LD9ZQRhY#v=onepage&q=a%20(des)valoriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espanhol%20no%20Brasil&f=false) . Acesso em: 05/01/2022.

ASSIS, Juliana Alves; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação*. A formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Acesso em: 22/08/2022.

AVELAR, Alessandra Cândida. *A motivação do aluno no contexto escolar*. Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia, v. 3, n. 1, p. 71-90, 2014. Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/271/244> . Acesso em 22 /12/2021.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 1, nº. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt>. Acesso em 25/03/2022

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em 25/03/2022

_____. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?lang=pt>. Acesso em 15/04/2022

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; Vieira-Abrahão, Maria Helena. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (p. 15-42). Campinas: Pontes Editores, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1233708/Cogni%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_alunos_tend%C3%A2ncias_recentes_na_pesquisa_de_cren%C3%A7as_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas. Acesso em: 15/04/2022

BASSO, Edcleia Aparecida. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo*. Campinas: Tese (Doutorado)-IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/238557?guid=1639008005965&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1639008005965%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D238557%23238557&i=24> Acesso em: 07/06/2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15/01/2022.

_____. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em: 17/03/2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 17/03/2022.

_____. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09/01/2022.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18/03/2022.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 11/01/2022.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 22/08/2022

_____. Orientações curriculares para o ensino médio. Mec. 2006. O PAPEL EDUCATIVO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA E O CASO ESPECÍFICO DO ESPANHOL p.131. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acesso em 28/12/2021.

CAFÉ, Paula Tuany Silva; BORGES, Flávia Girardo Botelho; MATOS, Ana Cecília Fonseca. A formação de professores de português como língua adicional: crenças, dificuldades e possibilidades. *Revista Linguagem em Foco*, v. 10, n. 1, p. 105-105, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1193/1009> Acesso em: 12/01/2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf . Acesso em 20/12/2021.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques. *Revista Anfope*. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Formação em Movimento * v.1, n.1, p.146-152, jan./jun. 2019 Acesso em: 20/03/2022.

CELADA, Maria Teresa. *O espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. Tese apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4452211-O-espanhol-para-o-brasileiro-uma-lingua-singularmente-estrangeira.html> . Acesso em: 17/12/2021.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/coelho.pdf. Acesso em 21/04/2022.

CONTRI et al. Considerações históricas e metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa. In: *XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL*, 2015, Cruz Alta. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/CONSIDERACOES%20HISTORICAS%20E%20METODOLOGICAS%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA.PDF> Acesso em: 20/08/2022.

DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera L. A. *Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos*. In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. Acesso em: 20/03/2022.

DA SILVA OLIVEIRA-UNIFAL, Katia Aparecida. *Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil*. Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/katia-oliveira.pdf> . Acesso em: 04/01/2022.

DA SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa. A disciplina língua portuguesa no ensino médio e a prática docente: o que dizem os documentos oficiais. *Revista Odisseia*, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+DISCIPLINA+L%C3%8DNGUA+PORTUGUESA+NO+ENSINO+M%C3%89DIO+E+A+PR%C3%81TICA+DOCENTE%3A+O+QUE+DIZEM+OS+DOCUMENTOS+OFICIAIS&btnG= Acesso em: 09/06/2022.

DA SILVA MATOS, Doris Cristina Vicente; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. *PIBIB e RP: um olhar de professores de espanhol em formação na UFS*. Revista do GELNE, v. 22, n. 2, p. 26-38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/19412>. Acesso em: 22/12/ 2021.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica, 2000. Acesso em: 22/12/ 2021.

DA SILVA, Renato Caixeta. *O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos*. A Cor das Letras, v. 18, n. 3, p. 138-153, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230142899.pdf>. Acesso em 29/12/2021.

DA SILVA, V. A. Z.; CARVALHO, Ana Margarida; VILAR, Guillermo. *Os falsos amigos na relação espanhol-português*. Cadernos de PLE, v. 3, n. 2003, p. 75-96, 2004. Disponível em: http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/04/GUI_3PLE.pdf. Acesso em: 20/12/2021.

DE FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana; DE OLIVEIRA, Renata Antero. Ser professor de português e os saberes do seu métier: representações sociais de alunos de Letras. *Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 9, n. 3, p. 896-918, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2442> Acesso em: 10/06/2022.

DE LIMA, Jorge Ávila; FIALHO, Adolfo. *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. Revista portuguesa de pedagogia, p. 27-53, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2/1918 Acesso em: 10/06/2022.

DELDUQUE, Maria Beatriz de Souza Almeida. *A formação inicial do professor de língua espanhola no contexto atual*. 2009. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/pibid/arquivos/2016/lt1-maria-beatriz-de-souza-almeida-delduque.pdf>. Acesso em: 15/12/2021.

DE LIMA, Jorge Ávila; FIALHO, Adolfo. *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. Revista portuguesa de pedagogia, p. 27-53, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2/1918 Acesso em: 10/06/2022.

DE MIRANDA, Ana Karla Pereira. *A identidade do professor de espanhol: Um estudo com foco no estágio curricular*, 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/43867/43867.PDF> Acesso em: 23/08/2022.

DE OLIVEIRA, HELVIO FRANK. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. *Revista Escrita*, v. 2014, n. 19, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23759/23759.PDF>. Acesso em: 10/01/2022.

DE OLIVEIRA SANTOS, Poliana. *Representações do aluno de Letras/Espanhol sobre a língua espanhola*. Caracol, n. 19, p. 766-792, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/155830/161488>. Acesso em: 18/12/2021.

DUPLA diplomação. *Edital nº 3/2021, de 16 de agosto de 2021*. Disponível em: https://saa.unb.br/images/documentos/graduacao/Alteracao_Opcao/2021_1/Ed_Dupla_12021.pdf Acesso em: 18/08/2022.

ESTRUTURA curricular. In: *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)*. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em: 23/08/2022.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. *A formação prática de professores no estágio curricular*. Educar em revista, p. 215-232, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22/08/2022.

FERREIRA, Jussara de Lima Clement. *As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de letras*. Programa de Pós-Graduação em Letra e Lingüística da UFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11637>. Acesso em 21/04/2022

GANDOUR, Deny de Souza. *O processo de formação continuada do professor de língua estrangeira: em busca de espaços para a reflexão crítica*. In: GELNE, 2002, Fortaleza. Anais... Fortaleza: 2002. 392-394. Disponível em: http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2002/artigos/04_linguistica_aplicada/artigo12.pdf. Acesso em 03/01/2022.

GOETTENAUER, Euzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João.(Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70. Acesso em: 22/08/2022.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento et al. *A formação de professores de língua portuguesa e a educação lingüística: um estudo de caso*. 2008. 281 f.2008. Tese de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14512/1/Claudia%20Santos%20do%20Nascimento%20Gomes.pdf> Acesso em: 12/01/2022.

GUIMARÃES, Anselmo. *História do ensino de espanhol no Brasil*. Scientia Plena, v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 15/12/2021.

GUIMARÃES, Danillo Silva et al. *Vértices analíticos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira: o caso da (des) motivação*.2020. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3358>. Acesso em: 29/12/2021.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015
Acesso em: 09/01/2022.

LAIÑO, Maria José; SALDANHA, Camila Teixeira. *Crenças e Ensino de Línguas: Percepções de Futuros Professores de Língua Espanhola em Formação*. Gláuks Online v. 13 n. 1 (2013) 75-97. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Cren%C3%A7as-e-Ensino-De-L%C3%ADnguas-Percep%C3%A7%C3%B5es/55418369.html>. Acesso em 21/04/2022

LEFFA, Vilson J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. O professor de línguas estrangeiras, p. 333-355, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf#page=354. Acesso em 10/01/2022.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 43/7 – 10 de septiembre de 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1702Barbosa.pdf>. Acesso em 15/04/2022

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf Acesso em: 10/01/2022.

MARQUES, Elizabete Aparecida. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2001. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93921/marques_ea_me_sjrp_prot.pdf?sequence=1. Acesso em 21/04/2022

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5sFcBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Manifesto+do+partido+comunista&ots=A0HuaDe3jD&sig=b0RgYE7C4BW-6KagoyHMrNuSj-Y#v=onepage&q=Manifesto%20do%20partido%20comunista&f=false> . Acesso em 16/12/2021.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica*. São Paulo: Edições Loyola, 1994. Acesso em 15/08/2022.

MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). *América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115. Acesso em 20/09/2022.

MESQUITA, Sheila Mendonça; FRANÇA, Sergio Luiz Braga. *A importância do estágio supervisionado na inserção de alunos de graduação no mercado de trabalho*. In: VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 2011. p. 1-16

NASCIMENTO, Sandro dos Santos. *Da universidade à escola: desafios do estágio supervisionado na licenciatura em letras português na UFPB*. 2021. 77 f. 2021. Trabalho de conclusão de curso. Dissertação (Graduação em Letras – Português) - Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20510/1/NASCIMENTO%2c%20Sandro%20282021%29%20Da%20universidade%20c3%a0%20escola%20->

%20desafios%20do%20est%20c3%a1gio%20supervisionado%20na%20gradua%20c3%a7%20c3%a3o%20em%20Letras%20Portugu%20c3%aas.pdf Acesso em: 08/06/2022.

OLIVEIRA, Hélio Frank de; COSTA, Sirlene Antônia Rodrigues. *Crenças de alunos iniciantes e concluintes do curso de letras sobre língua portuguesa: considerações em torno do ensino aprendizagem e da língua*. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_044.pdf. Acesso em 15/04/2022

_____. Refletindo sobre os projetos político-pedagógicos de letras e a form (ação) de professores de espanhol. *Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*, p. 137. Acesso em 24 de outubro de 2022. Disponível em: http://www.ppgl.unb.br/images/Livros/Maria_Luiza_ortiz/PDF_do_livro_Políticas_e_desvalorizacao_do_ensino_de_Espanhol_no_Brasil.pdf#page=137

O QUE é pas? In: *CEBRASPE*. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/> Acesso em: 23/08/2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, v. 157, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale, 2013.

PARAQUETT, Márcia. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33953/1/2009%20O%20papel%20que%20cumprimos%20os%20professores%20de%20espanhol.pdf> . Acesso em 15/12/2021.

_____. *Formação de professor de espanhol no Brasil e integração regional*. ESTUDOS: LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, p. 111. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34043/1/2012%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20...%20integra%C3%A7%C3%A3o%20regional.pdf>. Acesso em 28/12/2020.

PENA, Gabriela Vieira. *A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes*, 2021. 166 f. Dissertação (Pós-graduação em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28174/1/texto%20completo.pdf> Acesso em: 22/08/2022.

PESSOA, Ana de Lourdes do Nascimento. *Ensino de língua portuguesa: história, caminhos e mudanças*. Traduzir-se, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/viewFile/22/13> Acesso em: 07/06/2022.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 70-83, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12/01/2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale, 2013.

RIERA, Maria J. Cahua. *Cultura, literatura ibero-americana e complementação de material didático na formação do professor de espanhol*. abehache, p. 165. 2013. Disponível: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache4.pdf#page=160> . Acesso em 16/12/2021.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53642526/Annie_Rouxel_Aspectos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642032999&Signature=Eg3b-kesXBC07BjNbhXMTmEYY36kxjtbW2zMZT4eaOCb5BAU2hqKf6ogUFdW9t-LozyNtk0f6cjYxEKxBsFk9eZDtThleUTC5kQix9ol3g1RsDqVuOkR1~OUb1gnY14zVVM2Hzp05cbY9ihac--DHFzYn8e-KUiFLNA7nKD66Xp~2zXgf1roVpRMluJHeNuzKHM0q~UrUohDtFhY8IPjixtVK9Kxeid6p-fKGrzZfjWwT7CkEzLq-z4vn6hmtDF0Y70jiGI8p-PP8e9e4CH9Gxe1bqRXxUbDLk9J0QQ7VzOgH5cCqiqOLCvuYAUhIfKc7DEae5NwdlHjKIXIfT37Yog__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA . Acesso em 03/01/2022.

RIBAS, Djuli Schillreff. *A constituição identitária do professor espanhol em formação inicial: comunidade imaginada, investimento e comunidade de prática*. 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/218/1/RIBAS.pdf>. Acesso em 11/01/2021.

SANTOS, Alexandra Gomes dos. O espanhol e ensino: crenças de estudantes e professores sobre a história e diversidade da língua no contexto brasileiro. *Polyphonia*, v. 30/1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/60189>. Acesso em 21/04/2022.

SANTOS, Sílvia Letícia Cupertino dos; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos? *Polifonia*, Cuiabá-MT, vol.27, n.47, p. 01 a 362, jul.-set., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/articlo/view/10490>. Acesso em 21/04/2022 Acesso em: 22/05/2022.

SANTOS, Maria Vandilma; VICENTINE, Claudia Mara. *A efetividade do estágio supervisionado curricular: um estudo de caso com o curso de licenciatura*. In: IX congresso nacional de educação, EDUCERE, artigo apresentado no III encontro sul brasileiro de psicopedagogia. 2009.

SANTOS, Yuri Andrei Batista; FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. *Prática inter-reflexiva: em pauta a colaboração na formação continuada do professor de línguas estrangeiras*. Anais Eletrônicos do III SEFELI, v. 3, 2016, 2016. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9994>. Acesso em 10/01/2022.

_____. *Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19607>. Acesso em 21/04/2022

SERRANI, Silvani. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. *Organon*, Porto Alegre v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/30028/18624>. Acesso em 05/01/2022.

_____. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 13, p. 63-81, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kW7JYSRmMBP98XpNLxvg7kq/?lang=pt> . Acesso em 14/12/2021.

SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. *Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa*. Letras & Letras | Uberlândia, vol. 31/2, jul/dez, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/31457>. Acesso em 15/04/2022.

SILVA, Flávio Brandão; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. *Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa no curso de letras*. Caletrosópio - Volume 7, Nº. Especial 1, 2019, Linguística Aplicada. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/3875>. Acesso em 15/04/2022.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Revista Linguagem & Ensino*, V. 10, N. 1 (2007). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>. Acesso em 25/03/2022

SIQUEIRA, Caroline Vieira. *O que mostram os relatórios de estágio IV? referente a formação inicial do professor de espanhol*. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/3212/1/CAROLINEVIEIRASIQUEIRA2018.pdf> . Acesso em 22/12/2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Saberes+Docentes+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+Profissional&ots=GGWyAi1mWu&sig=zCcto74bnVBKIZB40ghdR9-mHUQ#v=onepage&q=Saberes%20Docentes%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Profissional&f=false> .Acesso em 17/12/2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Noturno)*. Acesso em: 10/10/2022

_____. *Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Letras-Espanhol*. 2021. Acesso em: 10/10/2022.

VELASCO, Maria Trinidad Pacherez. FORMAÇÃO DOCENTE LETRAS ESPANHOL E OPORTUNIDADES LABORAIS SPANISH TEACHING TRAINING AND LABOR OPPORTUNITIES.V *Congresso Internacional das licenciaturas*.Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdv/uploadsAnais/FORMA%C3%87%C3%83O-DOCENTE-LETRAS-ESPANHOL-E-OPORTUNIDADES-LABORAIS.pdf.o>. Acesso em 25/10/2022.

ZOLIN-VESZ, Fernando. *Crenças sobre o espanhol na escola pública: “bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades”*. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de pós-graduação em estudos de linguagem, 2012. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1055>. Acesso em 15/04/2022.

_____. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274828529_Crenças_sobre_o_ensino-aprendizagem_de_espanhol_em_uma_escola_publica. Acesso em 21/04/2022.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

POR FAVOR, LEIA COM ATENÇÃO:

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM PORTUGUÊS E EM ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLHA DA DUPLA GRADUAÇÃO**. Esta é uma pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) inserida na Universidade de Brasília (UnB) e está sob a orientação da professora doutora Yamilka Rabasa Fernández. A pesquisa tem como objetivo investigar academicamente as motivações e as crenças que levam os estudantes em processo final de formação inicial a optarem pela dupla habilitação Espanhol-Português ou Português-Espanhol. Pedimos a sua permissão para a coleta, o armazenamento, divulgação e análise de dados.

Diante disso, comunicamos que:

1. As identidades serão resguardadas;
2. As respostas poderão ser divulgadas em ambiente acadêmico da UnB;

Declaro estar ciente e concordar com as condições acima.

Nome completo das pesquisadoras responsáveis: Bruna Rezende Ramos, Karoline Araújo Muniz e Maria Souza da Cunha.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO LETRAS-PORTUGUÊS

- 1- Nome (as identidades serão preservadas no decorrer da pesquisa):
- 2- Idade:
- 3- Sexo:
- 4- Licenciatura cursada:
- 5- Semestre atual:
- 6- Está fazendo ou pensa em fazer dupla graduação quando concluir a licenciatura atual?
Em caso afirmativo, qual seria sua outra escolha?
- 7- Em caso afirmativo em relação à escolha da dupla graduação, comente qual (is) motivo(s) o/a levaram a essa escolha.
- 8- Qual você considera que seja o perfil (saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes) esperado para o licenciado em Letras - Português? Das opções abaixo quais as habilidades e competências que você considera mais importantes?
 - () Domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
 - () Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
 - () Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
 - () Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
 - () Percepção de diferentes contextos interculturais;
 - () Utilização dos recursos da informática;
 - () O estudo do nível básico de, pelo menos, uma língua estrangeira;
 - () Capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e/ou Linguística Aplicada.
- 9- O que acha do mercado de trabalho ou dos espaços de atuação profissional para a sua formação?

10- Você se sente preparado/a para o mercado de trabalho? Considera que a formação oferecida na licenciatura condiz com o perfil profissional esperado?

11- Você acredita que saber outra língua pode ser importante para maiores oportunidades na sua atuação profissional? Por quê?

12- O que pretende fazer, em termos profissionais, quando terminar a formação atual?
Assinale a alternativa que melhor corresponde à sua opção:

Ingressar na carreira docente;

Realizar concursos públicos em carreira de nível superior;

Realizar outra graduação diferente da que eu faço;

Realizar outra graduação semelhante à que eu faço;

Ingressar na pós-graduação, mestrado ou doutorado;

Exercer profissão como por exemplo: Revisor de texto, roteirização e edição;

Ingressar no mercado de trabalho em carreira distinta da minha formação;

Outros;

13- Para finalizar, você gostaria de fazer algum comentário referente à sua graduação/dupla graduação cursada na Universidade de Brasília?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO LETRAS-ESPANHOL

- 1- Nome (as identidades serão preservadas no decorrer da pesquisa):
- 2- Idade:
- 3- Sexo:
- 4- Licenciatura cursada:
- 5- Semestre atual:
- 6- Está fazendo ou pensa em fazer dupla graduação quando concluir a licenciatura atual?
Em caso afirmativo, qual seria sua outra escolha?
- 7- Em caso afirmativo em relação à escolha da dupla graduação, comente qual (is) motivo(s) o/a levaram a essa escolha.
- 8- Qual você considera que seja o perfil (saberes, conhecimentos) esperado para o licenciado em Letras Espanhol? Das opções abaixo, quais as habilidades e competências que você considera mais importantes?
 - () Domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
 - () Domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua espanhola;
 - () Capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
 - () Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
 - () Domínio crítico de um repertório representativo de uma dada literatura;
 - () Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada, incluindo a utilização dos recursos da informática, que permita o exercício criativo do processo de construção do conhecimento;
 - () Percepção de diferentes contextos culturais; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola;
 - () Domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional.

9- O que acha do mercado de trabalho ou dos espaços de atuação profissional para a sua formação?

10- Você se sente preparado/a para o mercado de trabalho? Considera que a formação oferecida na licenciatura condiz com o perfil profissional esperado?

11- Você acredita que saber outra língua pode ser importante para maiores oportunidades na sua atuação profissional? Por quê?

12- O que pretende fazer, em termos profissionais, quando terminar a formação atual?

Assinale a alternativa que melhor corresponde à sua opção:

Ingressar na carreira docente;

Realizar concursos públicos em carreira de nível superior;

Realizar outra graduação diferente da que eu faço;

Realizar outra graduação semelhante à que eu faço;

Ingressar na pós-graduação, mestrado ou doutorado;

Exercer profissão como por exemplo: tradução, revisão e edição de texto;

Ingressar no mercado de trabalho em carreira distinta da minha formação;

13- Para finalizar, você gostaria de fazer algum comentário referente à sua graduação/dupla graduação cursada na Universidade de Brasília?

APÊNDICE 4 – FLUXO CURRICULAR DE LETRAS-PORTUGUÊS

O curso de Letras Português (estrutura curricular de 2014.2) é composto por 26 disciplinas obrigatórias, 330 optativas, além de disciplinas livres. Vale ressaltar que a carga horária é total mínima de 2640h, a carga horária obrigatória possui subtotal de CH de aula de 1830h, a carga horária optativa mínima é de 810h, a carga horária máxima de componentes eletivos é de 360h e a carga horária máxima por período letivo é de 450h. Além disso, o prazo de conclusão em semestres é de no mínimo 6, em média 10 e no máximo 14.

As matérias obrigatórias são: Introdução a linguística (60 horas), Prática de textos (60 horas), Introdução a teoria da literatura (60 horas), Latim (60 horas), Fonética e Fonologia (30 horas), Psicologia da Educação (60 horas), Morfologia (30 horas), Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa (30 horas), Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem (90 horas), Morfossintaxe da língua portuguesa (30 horas), Sintaxe geral (30 horas), Língua de Sinais Brasileira – Básico (60 horas), Didática Fundamental (60 horas), Sintaxe da língua portuguesa (60 horas), Laboratório de Redação para o Ensino Fundamental e Médio (90 horas), Literatura Brasileira – Barroco e Arcadismo (60 horas), Laboratório de Gramática para o Ensino Fundamental e Médio (90 horas), Sociolinguística do português do Brasil (60 horas), Organização da Educação Brasileira (60 horas), Literatura Brasileira – Romantismo (60 horas), Português diacrônico (60 horas), Literatura Brasileira – Realismo (60 horas) Estágio supervisionado em língua portuguesa e literatura 1 (210 horas), Literatura Brasileira-Modernismo (60 horas), Estágio supervisionado em língua portuguesa e literatura 2 (210 horas), Laboratório de Literatura para o Ensino Fundamental e Médio (90 horas).

As matérias optativas são: A microinformática (60 horas), Atividade Complementar (15 horas), Atividade Complementar (30 horas), Atividade Complementar (45 horas), Atividade Complementar (60 horas), Atividade Complementar (90 horas), Atividade Complementar (120 horas), Atividade Complementar (150 horas), Atividade Complementar (180 horas), Atividade Complementar (210 horas), Atividade Complementar (240 horas), Atividade Complementar (270 horas), Atividade Complementar (300 horas), Atividade Complementar (330 horas), Atividade Complementar (360 horas), Atividade Complementar (390 horas), Atividade Complementar (420 horas), Atividade Complementar (450 horas), Atividade Complementar (480 horas), Atividade Complementar (510 horas), Atividade de Extensão (15 horas), Atividade de Extensão (30 horas), Atividade de Extensão (45 horas), Atividade de Extensão (60 horas), Atividade de Extensão (90 horas), Atividade de Extensão (120 horas), Atividade de Extensão

(150 horas), Atividade de Extensão (180 horas), Atividade de Extensão (240 horas), Atividade de Extensão (240 horas), Atividade de Extensão (270 horas), Atividade de Extensão (300 horas), Atividades de extensão (360 horas), Atividade de extensão (390 horas), Atividade de Extensão (420 horas), Atividade de Extensão (450 horas), Atividade de Extensão (480 horas), Atividade de Extensão (510 horas), Educação ambiental (60 horas), Ecologia básica (30 horas), Seminário Interdisciplinar em Educação (60 horas), Prática desportiva (30 horas), Prática desportiva 2 (30 horas), Introdução à Filosofia (60 horas).

Além das citadas anteriormente, têm-se: Textos filosóficos gregos 4 (60 horas), Textos filosóficos gregos 5 (60 horas), Textos filosóficos gregos 6 (60 horas), Textos filosóficos gregos 1 (60 horas), Textos filosóficos gregos 2 (60 horas), Textos filosóficos gregos 3 (60 horas), Introdução ao estudo da história (60 horas), História antiga 1 (60 horas), Gramática histórica comparada das línguas modernas (60 horas), Pesquisa em tradução (60 horas), Prática do italiano oral e escrito (30 horas), Polonês 3 (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 1 (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 2 (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 3 (60 horas), Língua coreana 1 (60 horas), Língua coreana 2 (60 horas), Morfossintaxe do inglês 1 (60 horas), Laboratório de texto 1 (60 horas), Teoria da tradução 1 (60 horas), Civilização francesa (60 horas), Civilização de expressão francesa (60 horas), Cultura e instituições norte americanas (60 horas), Leitura crítica de textos para tradução (30 horas), Prática do japonês oral e escrito 1 (60 horas), Japonês 1 (60 horas), Japonês 2 (60 horas), Prática do japonês oral e escrito 2 (60 horas), Francês instrumental 1 (60 horas), Língua francesa 2 (60 horas), Língua inglesa 1 (60 horas), Língua inglesa 2 (60 horas), Língua inglesa 3 (60 horas), Língua inglesa 4 (60 horas), Estágio supervisionado de Frances 1 (60 horas), Estágio supervisionado de Frances 2 (60 horas), Língua alemã 1 (60 horas), Língua alemã 2 (60 horas), Língua alemã 3 (60 horas), Língua alemã 4 (60 horas), Língua japonesa 1 (60 horas), Língua japonesa 2 (60 horas), Língua japonesa 3 (60 horas), Língua japonesa 4 (60 horas), Língua espanhola 1 (60 horas), Língua espanhola 2 (60 horas), Língua espanhola 3 (60 horas), Língua espanhola 4 (60 horas), Inglês Instrumental 2 (60 horas), Língua alemã 5 (60 horas), Francês instrumental 2 (60 horas), Cultura japonesa 1 (60 horas), Inglês: expressão oral 1 (60 horas), Inglês: expressão oral 2, Inglês: compreensão de textos escritos 1 (60 horas), Inglês: compreensão de textos escritos 2 (30 horas), Inglês: expressão escrita 3 (60 horas), Inglês: expressão escrita 2 (60 horas), Inglês: expressão escrita 1 (60 horas), Metodologia de ensino de língua estrangeira moderna (60 horas), Teoria e prática do espanhol oral e escrito 1 (90 horas), Teoria e prática do espanhol oral e escrito 2 (90 horas), Civilização espanhola (60 horas), Fonética e fonologia do inglês (60

horas), Introdução à morfossintaxe do inglês (60 horas), História da língua francesa (60 horas), Fonética e fonologia do francês (60 horas), morfossintaxe do francês (60 horas), Análise e produção de textos em francês (60 horas), Prática do francês oral e escrito 4 (90 horas), Prática do francês oral e escrito 3 (90 horas), Prática do francês oral e escrito 2 (90 horas), Prática do francês oral e escrito 1 (90 horas), Inglês instrumental 1 (60 horas), Cultura japonesa 2 (60 horas), Inglês: compreensão da língua oral 1 (60 horas), Língua italiana 1 (60 horas), Língua italiana 2 (60 horas), Civilização hispano-americana (60 horas), Espanhol comercial (60 horas), Espanhol turístico (60 horas), O espanhol nos meios de comunicação (60 horas), História da língua espanhola (60 horas), Gramática comparada espanhol-português (60 horas), Espanhol peninsular e espanhol da América (60 horas), Usos especializados do espanhol (60 horas), Teoria e prática do espanhol oral e escrito 3 (90 horas), Metodologias de análises de textos em espanhol (60 horas), Métodos de ensino do espanhol como segunda língua (60 horas), Gramática da língua espanhola (60 horas), Japonês 3 (60 horas), Prática do japonês oral e escrito 3 (60 horas), Sociedade japonesa contemporânea (60 horas), Japonês 4 (60 horas), Japonês 5 (60 horas), Prática do japonês oral e escrito 4 (60 horas), Japonês 6 (60 horas), Japonês 7 (60 horas), Metodologia de ensino de língua japonesa (60 horas), Laboratório de língua japonesa (60 horas), Língua chinesa 1 (60 horas), Língua chinesa 2 (60 horas), Língua chinesa 3 (60 horas), Língua italiana 3 (60 horas), Língua italiana 4 (60 horas), Japonês expressão oral 1 (30 horas), Japonês expressão oral 2 (30 horas), Japonês expressão oral 3 (30 horas), Japonês expressão escrita 1 (30 horas), Japonês expressão escrita 2 (30 horas), Japonês expressão escrita 3 (30 horas), Persa 1 – Farsi 1 (60 horas), Grego moderno 1 (60 horas), Romeno 1 (60 horas), Persa 2 – Farsi 2 (60 horas), Grego Moderno 2 (60 horas), Iranlogia – cultura iraniana (30 horas), Romeno 2 (60 horas), Grego moderno 3 (60 horas), Língua árabe 1 (60 horas), Persa 3 – Farsi 3 (60 horas), Persa 4 – Farsi 4 (60 horas), Língua árabe 2 (60 horas), Expressão escrita da língua espanhola (60 horas), Expressão oral da língua espanhola (60 horas), Seminário de tópicos de ensino em língua espanhola (60 horas), Fundamentos da linguística aplicada (60 horas), Linguística aplicada na formação do professor de língua (60 horas), Polonês 1 (60 horas), Pesquisa em linguística aplicada (60 horas), Polonês 2 (60 horas), Francês da lexicologia à lexicografia (60 horas), Introdução a tradução (60 horas), Língua chinesa 4 (60 horas), Línguas, léxico e terminologia 1 (60 horas), Estudos de tradução de prosa grega antiga (60 horas), Estudos de tradução da poesia grega antiga (60 horas), Linguística de língua de sinais (60 horas), Introdução a semântica (60 horas), Língua portuguesa 1 (60 horas), Língua portuguesa 2 (60 horas), Língua portuguesa 3 (60 horas), Língua portuguesa 5 (60 horas),

Língua portuguesa 6 (60 horas), Filologia românica 1 (60 horas), Latim 2 (60 horas), Latim 4 (60 horas), Latim 3 (60 horas), Latim 5 (60 horas), Latim 6 (60 horas), Prática de tradução em latim 1 (60 horas), Tópicos atuais em linguística (60 horas), Prática de tradução em latim 2 (60 horas), Oficina de produção de textos (60 horas), Redação oficial (60 horas), Lexicologia e lexicografia (60 horas), Estilística da língua portuguesa (60 horas), Seminário de português (60 horas), Sociolinguística do português do Brasil (60 horas), Introdução à análise do discurso (60 horas), Leitura e produção de textos (60 horas), Estudo das gramáticas do português contemporâneo (60 horas), Fonética e fonologia do português (60 horas), Morfologia do português (60 horas), Sintaxe do português contemporâneo 2 (60 horas), Processos de leitura e escrita (60 horas), Grego 3 (60 horas), Grego 2 (60 horas), Grego 1 (60 horas), Fonética e fonologia do português segunda língua (30 horas), Fonética e fonologia comparadas de línguas modernas (60 horas), Fundamentos de aquisição de primeira e segunda língua (60 horas), Política do idioma (60 horas), Variação linguística do Brasil (60 horas), Sintaxe do português contemporâneo 1 (60 horas), Sintaxe do português clássico (60 horas), História da língua portuguesa (60 horas), Laboratório de gramática para o ensino fundamental e médio (90 horas), Projeto de curso (60 horas), Linguística aplicada ao ensino de PSL (60 horas), Tópicos atuais em linguística 2 (60 horas), Prática de tradução em latim 3 (60 horas), Prática de tradução em latim 4 (60 horas), Prática de tradução em latim 5 (60 horas), Português como segunda língua 1 (60 horas), Línguas de sinais brasileira – intermediário (60 horas), Estudos helênicos 1 (60 horas), Línguas de sinais brasileira – avançado 1 (60 horas), Avaliação escolar (60 horas), Literatura e educação (60 horas), Oficina de textos acadêmicos (60 horas), Linguagem 2 – educação e ciência (60 horas), Teoria e prática pedagógica (60 horas), Didática fundamental (60 horas), Oficina de formação do professor – leitor (60 horas), Planejamento educacional (60 horas), Políticas públicas de educação (60 horas), Tópicos em psicologia do desenvolvimento (60 horas), Psicologia da aprendizagem 1 (60 horas), Aprendizagem no ensino (60 horas), Introdução à sociologia (60 horas), Introdução a educação (60 horas), Sociologia da educação (60 horas), Sociologia da educação 2 (60 horas), História da educação (60 horas), Evolução da educação no Brasil (60 horas), Filosofia da educação (60 horas), Antropologia e educação (60 horas), Fundamentos da educação para o deficiente mental (60 horas), Dinâmica psicossocial da educação (60 horas), O educando com necessidades educacionais especiais (60 horas), Tópicos especiais em educação especial 1 (30 horas), Educação e trabalho (60 horas), Inconsciente e educação (60 horas), Prática educacional (60 horas), Fundamentos multiculturais e simbólicos da educação (60 horas), Multiculturalismo e ensino religioso 1 (60 horas), Tópicos

especiais em educação e diversidade cultural (60 horas), Perspectivas do desenvolvimento humano (60 horas), Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE (60 horas), Educação e multiculturalismo na contemporaneidade (60 horas), Laboratório de estudos de literatura artes e humanidade (60 horas), Tópicos especiais em literatura infantil e juvenil (60 horas), Tragédia grega (60 horas), Oficina literária (60 horas), Língua portuguesa – modernismo (60 horas), Língua portuguesa – realismo (60 horas), Língua portuguesa – renascimento (60 horas), Língua portuguesa – medievalismo (60 horas), Língua portuguesa – barroco e arcadismo (60 horas), Língua portuguesa – romantismo (60 horas), Crítica literária (60 horas), Estilística (60 horas), Literatura comparada 1 (60 horas), Literatura brasileira – parnasianismo e simbolismo (60 horas), Literatura brasileira contemporânea (60 horas), Literatura brasileira – teatro (60 horas), Historiografia da literatura brasileira (60 horas), Fundamentos de história literária (60 horas), Estica e literatura (60 horas), Literatura francesa – panorama (60 horas), Literatura francesa – romance (60 horas), Literatura francesa – teatro (60 horas), Literatura francesa – poesia (60 horas), Literatura francesa – crítica (60 horas), Literatura da língua francesa 1 (60 horas), Literatura inglesa 1 – século XX (60 horas), Literatura inglesa II – idade média (60 horas), Literatura inglesa III – século XIX (60 horas), Literatura inglesa IV – drama isabelino (60 horas), Literatura norte – americana I – século XX (60 horas), Literatura norte – americana II – século XIX (60 horas), Literatura africana em língua portuguesa (60 horas), Literatura comparada 2 (60 horas), Teoria da narrativa (60 horas), Tópicos atuais em literatura (30 horas), Literatura estrangeira em língua vernácula (60 horas), Tópicos especiais em literatura brasileira (60 horas), Literatura brasileira – pré-modernismo (60 horas), Teoria e prática da análise do texto (60 horas), Teoria do teatro (60 horas), Teoria da linguagem poética (60 horas), Cervantes e o Quixote (60 horas), Literatura hispano-americana 2 – século XIX e modernismo (60 horas), Literatura espanhola 3 – século XX (60 horas), Literatura hispano-americana 3 – pós modernismo até a atualidade (60 horas), Literatura espanhola 2 – séculos XVIII e XIX (60 horas), Literatura hispano-americana 1 – séculos XVI, XVII e XVIII (60 horas), Literatura espanhola 1 – idade média e siglo de oro (60 horas), Fundamentos da literatura brasileira contemporânea (60 horas), Cultura clássica 1 – Grécia (60 horas), Cultura clássica 2 – Roma (60 horas), Panorama da literatura brasileira (60 horas), Cultura medieval 1: greco-latina (60 horas), Literatura japonesa 1 (60 horas), Literatura japonesa 2 (60 horas), Literatura japonesa 3 (60 horas), Literatura japonesa 4 (60 horas), Fundamentos de linguagem (60 horas), Tecnologias contemporâneas na arte-educação (90 horas), Português instrumental 1 (60 horas),

Desenvolvimento psicológico e ensino (60 horas), Português instrumental 2 (60 horas),
Monografia em literatura (60 horas).

APÊNDICE 5 – FLUXO CURRICULAR DE LETRAS-ESPANHOL

O curso de Letras Espanhol ⁴(estrutura curricular 2015.2) é composto por 30 disciplinas obrigatórias, 304 optativas, além de disciplinas livres. Vale frisar que a carga horária total mínima é de 2640h, a carga horária obrigatória possui um subtotal de CH de aula de 2130h, a carga horária optativa mínima é de 510h, a carga horária máxima de componentes eletivos é de 360h e a carga horária máxima por período letivo é de 420h. Além disso, o prazo para a conclusão (em semestres) é de no mínimo 8, em média 9 e no máximo 16.

As matérias obrigatórias são: Teoria e prática do espanhol oral e escrito 1 (90 horas), Introdução à linguística (60 horas), Prática de textos (60 horas), Introdução a teoria da literatura (60 horas), Teoria e prática do espanhol oral e escrito 2 (90 horas), Civilização espanhola (60 horas), Latim 1 (60 horas), Fonética e fonologia (30 horas), Desenvolvimento psicológico e ensino (60 horas), Civilização hispano-americana (60 horas), Teoria e prática do espanhol oral e escrito 3 (90 horas), Morfologia (30 horas), Psicologia da educação (60 horas), Gramática da língua espanhola (60 horas), Língua de sinais brasileira – básico (60 horas), Didática fundamental (60 horas), Organização da educação brasileira (60 horas), Literatura espanhola 1 – idade média e século de ouro (60 horas), Gramática comparada espanhol – português (60 horas), Língua espanhola 2 – séculos XVIII e XIX (60 horas), Literatura hispano-americana 1 – séculos XVI, XVII e XVIII (60 horas), Usos especializados do espanhol (60 horas), Literatura hispano-americana 2 – século XIX e modernismo (60 horas), Literatura espanhola 3 – século XX (60 horas), Morfosintaxe da língua portuguesa (30 horas), Espanhol peninsular e espanhol da América (60 horas), Métodos de ensino do espanhol como segunda língua (60 horas), Literatura hispano-americana 3 – pós modernismo até a atualidade (60 horas), Estágio supervisionado em espanhol 1 (210 horas), História da língua espanhola (60 horas), Estágio supervisionado em espanhol 2 (210 horas), Trabalho de conclusão de curso em espanhol (60 horas), Metodologias de análises de textos em espanhol (60 horas),

As matérias optativas são: A microinformática (60 horas), Atividade Complementar (15 horas), Atividade Complementar (30 horas), Atividade Complementar (45 horas), Atividade Complementar (60 horas), Atividade Complementar (90 horas), Atividade Complementar (120 horas), Atividade Complementar (150 horas), Atividade Complementar (180 horas), Atividade Complementar (210 horas), Atividade Complementar (240 horas), Atividade Complementar

(270 horas), Atividade Complementar (300 horas), Atividade Complementar (330 horas), Atividade Complementar (360 horas), Atividade Complementar (390 horas), Atividade Complementar (420 horas), Atividade Complementar (450 horas), Atividade Complementar (480 horas), Atividade Complementar (510 horas), Atividade de Extensão (15 horas), Atividade de Extensão (30 horas), Atividade de Extensão (45 horas), Atividade de Extensão (60 horas), Atividade de Extensão (90 horas), Atividade de Extensão (120 horas), Atividade de Extensão (150 horas), Atividade de Extensão (180 horas), Atividade de Extensão (240 horas), Atividade de Extensão (240 horas), Atividade de Extensão (270 horas), Atividade de Extensão (300 horas), Atividades de extensão (360 horas), Atividade de extensão (390 horas), Atividade de Extensão (420 horas), Atividade de Extensão (450 horas), Atividade de Extensão (480 horas), Atividade de Extensão (510 horas), Educação ambiental (60 horas), Ecologia básica (30 horas), Seminário Interdisciplinar em Educação (60 horas), Prática desportiva (30 horas), Prática desportiva 2 (30 horas), Introdução à Filosofia (60 horas).

Além das citadas anteriormente, têm-se: Iniciação à prática filosófica (90 horas), Textos filosóficos gregos 4 (60 horas), Textos filosóficos gregos 5 (60 horas), Textos filosóficos gregos 6 (60 horas), Textos filosóficos gregos 1 (60 horas), Textos filosóficos gregos 2 (60 horas), Textos filosóficos gregos 3 (60 horas), Introdução à prática filosófica (60 horas), Introdução ao estudo da história (60 horas), História antiga 1 (60 horas), Cultura brasileira (60 horas), Gramática histórica comparada das línguas modernas (60 horas), Pesquisa em tradução (60 horas), Tradução de textos literários (60 horas), Estágio supervisionado de tradução – espanhol (90 horas), Ensino de espanhol como língua estrangeira (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 1 (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 2 (60 horas), Língua neerlandesa (Holandês) 3 (60 horas), Língua coreana 1 (60 horas), Língua coreana 2 (60 horas), Projeto final do curso de tradução (90 horas), Teoria da tradução 1 (60 horas), Teoria da tradução 2 (60 horas), Leitura crítica de textos para tradução (30 horas), Prática do japonês oral e escrito 1 (60 horas), Japonês 1 (60 horas), Japonês 2 (60 horas), Prática do japonês oral e escrito 2 (60 horas), Francês instrumental 1 (60 horas), Língua francesa 2 (60 horas), Língua francesa 3 (60 horas), Língua inglesa 1 (60 horas), Língua inglesa 2 (60 horas), Língua inglesa 3 (60 horas), Língua alemã 1 (60 horas), Língua alemã 2 (60 horas), Língua alemã 3 (60 horas), Língua alemã 4 (60 horas), Língua japonesa 1 (60 horas), Língua japonesa 2 (60 horas), Língua japonesa 3 (60 horas), Língua japonesa 4 (60 horas), Prática de tradução Português/Francês | textos gerais (60 horas), Língua espanhola 1 (60 horas), Língua espanhola 2 (60 horas), Língua espanhola 3 (60 horas), Prática de tradução português-francês: textos econômicos (60 horas), Prática de

tradução português-francês: textos técnicos e científicos (60 horas), Prática de tradução português-francês: textos literários (60 horas), Inglês instrumental 2 (60 horas), Língua alemã 5 (60 horas), Francês instrumental 2 (60 horas), Prática de tradução inglês/português: textos gerais (60 horas), Prática de tradução inglês/português: textos econômicos (60 horas), Prática de tradução inglês/português: textos técnicos e científicos (60 horas), Prática de tradução inglês/português: textos literários (60 horas), Prática de tradução português/inglês: textos gerais (60 horas), Prática de tradução português/inglês: textos econômicos (60 horas), Prática de tradução português/inglês: textos técnicos e científicos (60 horas), Prática de tradução português/inglês: textos literários (60 horas), Prática de tradução francês/português: textos gerais (60 horas), Prática de tradução francês/português: textos econômicos (60 horas), Prática de tradução francês/português: textos técnicos e científicos (60 horas), Prática de tradução francês/português: textos literários (60 horas), Inglês: expressão oral 1 (60 horas), Inglês: compreensão de textos escritos 1 (60 horas), Inglês: expressão escrita 1 (60 horas), Introdução à morfossintaxe do inglês (60 horas).