



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

ROSEMARA FERREIRA DE MELO MOTA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Contribuições para o ensino e aprendizagem

ERECHIM

2021

ROSEMARA FERREIRA DE MELO MOTA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Contribuições para o ensino e aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Silvia Cristofoli

ERECHIM

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mota, Rosemara Ferreira de Melo

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA::
Contribuições para o ensino e aprendizagem / Rosemara
Ferreira de Melo Mota. -- 2021.
142 f.:il.

Orientadora: Doutora Maria Silvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2021.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Formação de Professor
de Língua Inglesa. 3. Inglês na Educação Básica. I.
Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSEMARA FERREIRA DE MELO MOTA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Contribuições para o ensino e aprendizagem

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em 19 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Silvia Cristofoli - Orientadora/UFFS

Profa. Dra. Adriana Salete Loss - UFFS

Prof.^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli - UEL

Dedico esta dissertação a uma pessoa que não está mais entre nós, mas que plantou em mim a semente da verdade, da honestidade, da alegria e da vontade de vencer, meu pai, Miraldo Dias Mota (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradecerei de forma simples, mas com pura gratidão a todos que estiveram presentes neste processo intenso que é o Mestrado.

Dedico este trabalho a Deus, que sempre foi o autor da minha vida e do meu destino, o meu maior apoio nos momentos difíceis.

Sou imensamente grata à Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Erechim e também aos professores que tive o prazer de conhecer nesta caminhada e que contribuíram muito para a minha trajetória. Bem como, a Prof^a Dr.^a Maria Silvia Cristolofi, pelas orientações, compreensão e todo suporte.

À minha família, minha mãe Geruza e meu esposo Antonio, por compreenderem minhas ausências, todo meu estresse, angústia, ansiedade e por não limitarem amor a mim.

À minha amiga, Viviane da Silva Batista que não mediu esforços para me orientar nos momentos das grandes dúvidas e por conhecer meu trabalho e acompanhá-lo com paciência e boa torcida durante toda a caminhada.

Aos meus colegas, a maioria já mestres, da turma do mestrado de 2018, pelo apoio, auxílio e torcida mútua, em especial a minha colega Patrícia Segatti Martins pelo apoio incondicional nos momentos de angústia.

À banca examinadora pelas considerações e apontamentos que valeram demais para a conclusão deste trabalho.

Muito obrigada!

“A persistência é o menor caminho do êxito” (Charles Chaplin)

RESUMO

Esta dissertação trata do ensino da Língua Inglesa na educação básica utilizando-se de práticas docentes que cooperem com a aprendizagem. O objetivo geral deste trabalho foi contribuir com o ensino de inglês na educação básica. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e documental e o estudo voltou-se aos anos finais do ensino fundamental. Com esta pesquisa concluída constatou-se que é possível englobar trabalhos contributivos, experiências de professores, formações realizadas pelos próprios professores a partir de suas vivências, trabalhando com o que se tem em seu próprio contexto. A pesquisa aponta a necessidade de diretrizes curriculares em cursos de nível de especialização que auxiliem professores de Língua Inglesa a trabalharem em conjunto com outros profissionais e também realizarem suas próprias formações em conjunto com os estudantes, respeitando o conhecimento já adquirido e realizando trocas a partir do contexto de cada um. Tais diretrizes têm o intuito de auxiliar e complementar os saberes destes docentes.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Metodologia do professor; Educação Básica; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching of the English language in basic education using teaching practices that cooperate with learning. The general objective of this work was to contribute to the teaching of English in basic education. This research is of a qualitative nature, using bibliographic and documentary research and the study turned to the final years of elementary school. This completed research found that it is possible to include contributory work, teachers' experiences, training carried out by the teachers themselves from their experiences, working with what they have in their own context. The research points out the need for curricular guidelines in specialization-level courses that help English language teachers to work together with other professionals and also carry out their own training together with students, respecting the knowledge already acquired and making exchanges from the context of each one. These guidelines are intended to assist and complement the knowledge of these teachers.

Keywords: English language teaching; Teacher methodology; Basic education; Resume.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FAFIPA - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranaíba

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEDUC/RS - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

UPF - Universidade de Passo Fundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações – o ensino de LI na educação básica	27
Quadro 2 – Teses e dissertações – formação continuada de professores.....	34
Quadro 3 – Disciplinas formativas e/ou práticas para professores de LI.....	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Protesto nas ruas contra o mosquito da dengue	81
Imagem 1.2 – São Patrício: protesto nas ruas	82
Imagem 1.3 – São Patrício: exposição e explicação	83
Imagem 2 – Flag Day: Dia da bandeira americana	84
Imagem 3 – Independence Day: 4 de julho	85
Imagem 3.1 – Banner barzinho	86
Imagem 3.2 – Pastel criativo	86
Imagem 4 – Halloween: Dia das bruxas	87
Imagem 4.1 – Halloween: 8º ano simple past	89
Imagem 5 – Estudando a cultura alemã durante as aulas de inglês	90
Imagem 6 – Dia do meio ambiente.....	91
Imagem 6.1 – Trabalho com biscuit	92
Imagem 6.2 – Halloween on-line	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1. Relevância pessoal	17
1.2. Relevância social.....	21
1.3. Objetivos	23
2. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFERÊNCIAS TEÓRICAS	37
3.1. Formação de professores.....	37
3.2. O que é a formação continuada?	42
3.3. Currículo e políticas curriculares	45
3.4. Interdisciplinaridade no trabalho docente	48
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE	53
4.1. Disciplina formativas e/ou práticas	57
4.2. Características de metodologia de língua inglesa	60
5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL ..	70
5.1 Identificação da pesquisa	71
5.2 Localização e tipo de pesquisa	72
5.3 Referenciais para análise e principais documentos analisados	74
5.3.1 A BNCC e o RCG sobre o ensino de Língua Inglesa	74
6. EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM LÍNGUA INGLESA: ATIVIDADES DE ENSINO E ICONOGRAFIA	79
6.1. Proposta de diretrizes para a formação continuada de professores de LI.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	104
APÊNDICE A – Esboço do guia para professores de LI e formação continuada	104
APÊNDICE B – Imagens de atividades – aulas de língua inglesa	119

ANEXOS	127
ANEXO 1 – Curso de Letras no Rio Grande do Sul	127

INTRODUÇÃO

Este estudo tem sua gênese na reflexão acerca da formação continuada para professores de Língua Inglesa (LI), considerando-a parte importante do currículo da Educação Básica. Para tal, este trabalho analisou alguns aspectos específicos dessa área, sobretudo aqueles relacionados à qualidade dessa formação e à mudança comportamental que ela pode gerar. Partindo e considerando analisar atividades de ensino de LI desenvolvidas pela autora no intuito de contribuir com algumas diretrizes.

A formação de professores, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394 de 1996, prevê que o docente seja o mediador entre a teoria e a prática, relacionando sua área específica à realidade do público-alvo. No entanto, a prática não acontece nas condições ideais pois, em diversos aspectos, há um distanciamento entre formação inicial ou continuada que tornam essa relação teoria e prática mais efetivas.

É possível, encontrar nas escolas professores especializados em determinadas disciplinas lecionando outras para as quais não foram preparados ou não tiveram formação inicial adequada, conforme preconizado na legislação vigente. Além disso, essa formação inicial, que até alguns anos atrás era tida como suficiente, já não basta para dar conta dos desafios e contemporâneos e a manutenção da qualidade da prática docente. É nesse ponto que a formação continuada se faz necessária, mas não do modo em que costuma ser entendida e aplicada, fazendo-se necessário buscas constantes de aperfeiçoamento que sirvam de suporte para o futuro professor. Antes, precisamos analisar aspectos que ofereçam tanto as condições e noções básicas inerente à docência quanto ocupe-se da valorização, implementação e atualização dos professores.

No que tange o contexto educacional, por formação continuada, geralmente, entende-se as atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências imprescindíveis à docência, de modo que aqueles que a negligenciam assumem o risco de não acompanharem a dinamicidade da escola, dos currículos e, desse modo, ficar em condições de formação aquém das necessárias ao trabalho docente.

Certo está que ela não é uma necessidade exclusiva ao professor de LI. No entanto, por ser essa uma das áreas que também tem sofrido certa desvalorização no

meio escolar, causando inclusive uma descaracterização do professor, é que nos limitaremos a ela.

Não raramente, observa-se professores de outras disciplinas sendo chamados a assumir disciplinas para as quais não têm formação específica, como é o caso da LI, por exemplo. Não é difícil um professor de Arte, por exemplo, lecionar LI para uma determinada turma, mesmo sem possuir formação específica. Muitas vezes, isso deve-se a manobras políticas, à falta de profissionais da área, redução do quadro pedagógico ou mesmo falta de verbas para novas contratações, dentre outros.

O fato é que ao se ver responsável pelas aulas de LI, muitas vezes o docente percebe-se inseguro, desmotivado, despreparado, chegando ao ponto de considerar a desistência da carreira. O modo como enxergamos a formação continuada pode ser o diferencial que fará dela uma contribuição para desconstruir essa resistência e mostrar meios para que esse professor consiga lidar com a situação e mude seu comportamento pessimista, transformando essa experiência, até então desagradável e desconfortável, em uma oportunidade prática de ensino da LI na educação básica.

No entanto, as reflexões aqui desenvolvidas tiveram o propósito de contribuir com diretrizes que façam parte de uma formação continuada, para que esta sirva futuramente de apoio ao professor de LI na educação básica, e, talvez, institui-la como curso de extensão que proporcione aos professores que se enquadram no contexto já narrado, uma metodologia que reafirme seu papel social enquanto educador ao invés de descaracterizá-lo. Obviamente, o ideal seria que cada disciplina fosse ministrada por um especialista, no entanto, diante do cenário nacional de falta de docentes para determinadas áreas de conhecimento, desvalorização da profissão e baixa atratividade da carreira docente, o ideal está longe de ser implementado. Não afirma-se com isso que a classe docente deva acomodar-se e desistir de suas lutas, mas sim, que ainda diante de um cenário tão pouco promissor é possível fazer muito se colocarmos nossos alunos como prioridade. Não se trata do ideal, mas do real e do possível de ser feito hoje e com aquilo que dispomos.

Em síntese, o objetivo era desconstruir essa naturalização típica do meio escolar que há muito reduz a formação continuada como palestras motivacionais e direcioná-la pedagogicamente para uma finalidade muito bem definida: suprir a necessidade dos docentes que precisam atuar em áreas nas quais não dominam,

especialistas ou não, aproveitando sua formação inicial e implementando-a para que assim possa cumprir com seu papel eficaz na educação básica.

Ao assumirmos que a formação inicial é, como o próprio nome sugere, apenas o início de uma carreira e que dar sequência aos conhecimentos já assimilados é uma necessidade inerente à contemporaneidade, que se transforma em velocidade assustadora, exigindo profissionais com perfis dinâmicos e atualizados, nos deparamos com uma grande problemática: afinal, é qual o efeito da formação inicial e continuada do professor que atua no ensino da LI na Educação Básica?

No intento de tanto despertar nos professores a consciência de que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo, bem como colocá-lo a par da importância de seu papel social e ainda responder questionamento como a supracitada, é que os capítulos seguintes foram desenvolvidos, vislumbrando a formação continuada especificamente da área de LI como recurso pedagógico capaz de despertar no docente o senso de unidade do conhecimento, combatendo não apenas a fragmentação do saber, mas tornando possível a partir da formação inicial, bem como suas experiências, para outras áreas do saber, portanto, um recurso eficaz e possível às escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Ao mesmo tempo em que se faz a reflexão, o objetivo com este trabalho, vinculado ao mestrado profissional em educação da UFFS foi propor diretrizes para subsidiar a formação continuada do professor de LI.

1.1 Relevância pessoal

Tomando como ponto de partida a minha trajetória como professora - a qual muitas situações vão sendo vivenciadas, observadas ou apenas compartilhadas entre colegas da profissão - pude perceber que lecionar uma Língua Estrangeira (LE) pode ser um tanto frustrante, caso o docente não seja formado na área específica ou até mesmo trabalhe com este idioma apenas para complementação de carga horária. Devido à falta de profissionais que é evidente no quadro do magistério das escolas públicas e privadas, às vezes o profissional é obrigado a complementar sua carga

horária com a disciplina de LE causando um desconforto no docente e consequentemente nos estudantes.

A solução para tal problema não está em evidência, entretanto é possível contribuir com uma formação continuada para esses professores, salientando a qualificação para o trabalho e evidentemente a mudança no comportamento dos envolvidos, pois pode ocorrer a desistência de lecionar a disciplina ou até mesmo a paixão por aquilo que o (a) profissional não sabia que possuía.

Minha trajetória acadêmica inicia em 2006, quando decidi cursar graduação que me habilitasse a lecionar a LI. Para isso, foi necessário ingressar no curso de Letras – Português / Inglês e respectivas literaturas na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA), atualmente conhecida como Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o qual me apaixonei assim que iniciei. Durante os quatro anos que cursei Letras, pude perceber que aquele ambiente não era uma fábrica de professores, a qual o docente sairia pronto para lecionar, mas sim um impulso para que este profissional decidisse se realmente iria partir para as áreas de ensino ou tradução, revisão, interpretação, entre outros.

Quando menciono esta parte da minha vida, tenho total consciência, hoje, de que na época eu pensava diferente e agia diferente, devido à idade, às expectativas em relação ao curso de Letras, a tantos outros aspectos que me acompanhavam na época. Obviamente que não estou registrando aqui o que realmente era o curso de Letras naquela instituição, na época, e sim como eu me sentia em relação ao curso, o que eu esperava que fosse aprender, o que eu achava dos professores, o que eu almejava que ia acontecer com todos que completassem aquela graduação. Eu esperava que após o curso que não fosse necessário estudar mais e que estaria pronta para uma sala de aula, e claro que ao longo dos anos pude perceber que não era bem isso que iria acontecer comigo e muito menos com os colegas. Vem daí a necessidade de hoje pensar em um ensino significativo respeitando as individualidades de cada um, que na época eu achava que todos eram iguais, pensavam iguais e aprendiam da mesma forma.

Como meu desejo de me tornar uma professora de LI ainda persistia, e aos poucos fui percebendo que de fato precisaria estudar mais, resolvi atuar diretamente com os estudantes e para a minha surpresa estes não estavam tão empolgados em aprender como eu estava em ensinar. Foi a partir desta situação que percebi que me

faltava qualificação para o trabalho, uma formação contínua que me auxiliasse a atualizar meus conhecimentos teóricos e metodológicos. Desde então, não parei mais, realizei uma especialização em Ensino de Língua Inglesa, em 2010, e aprendi muitas técnicas de como ensinar a língua. Melhorei minha pronúncia, meus estudos, desenvolvi métodos de aprender, de ensinar, porém ainda não me ative ao fato de que as pessoas são diferentes e precisam ser observadas não como um todo, mas respeitando suas individualidades.

Quando digo que foram trabalhadas técnicas e métodos na minha especialização, levo em consideração o plano de estudo que, na época, foi distribuído aos pós-graduandos e que guardo este material até hoje para pesquisas. Em seus objetivos constavam que o curso pretendia ensinar métodos e técnicas de ensino e sua aplicação no ensino e aprendizagem de LI, bem como a utilização do inglês como veículo de comunicação mundial.

Na época não foi o que estava escrito nos objetivos que me chamou a atenção, e sim, eu sentia uma necessidade de aprender mais e gostaria de aprender com quem sabe do assunto, no caso professores de LI, e na especialização só teríamos professores da área para nos auxiliar e compartilhar conhecimentos.

Na cidade em que eu morava não existia especialização voltada para a LI ou o ensino da mesma. O foco era Educação ou até mesmo Língua Portuguesa e Literatura. Isso me deixou muito desanimada, pois minha vontade era de aprender mais sobre o inglês e foi partindo daí que pesquisei como seria possível realizar uma especialização voltada para o ensino da LI e negocieei com uma instituição para que eles se encarregassem de trazer os professores que eu me encarregava de montar uma turma. Minha vontade era tanta que em menos de um mês eu tinha 28 pessoas matriculadas no curso e que possuíam também aquela sede de aprender mais sobre o inglês.

Durante toda a especialização, me encantei com cada aula e pude perceber que eu também estava escolhendo um direcionamento. Eu não ficava impressionada com o quanto cada um sabia de inglês e sim como cada professor sabia compartilhar o que sabia. Desde então a minha busca incansável de como ensinar inglês de forma significativa, ou seja, de maneira dinâmica com o propósito do uso da LI, não o gramatical, apenas, começaram a fazer parte das aulas em que ministrei.

No decorrer de muitos anos fui mudando meu jeito de lecionar, abrindo a mente para troca de saberes e para conhecer o público-alvo antes de entrar em uma

sala de aula e frustrar ainda mais os estudantes ou sair frustrada também. Muitas coisas deram certo e outras nem tanto, mas todas foram bagagens para novas experiências e estudos.

Por um tempo fui contratada e isso me impossibilitava de construir uma ligação mais concreta com os estudantes, pois estes passavam dois, três ou quatro meses comigo e em seguida mudava o profissional, não sendo estabelecida uma linha de raciocínio e de um planejamento pedagógico que me auxiliasse com precisão. Mas, em 2014 isso mudou, passei em um concurso público e me tornei a professora titular de LI das turmas dos anos iniciais e anos finais. Pude conhecer os estudantes e perceber como ficava melhor trabalhar a LI com eles. Durante esses seis anos completos apareceram e aparecem dificuldades, mas aqueles problemas do passado já eram/são resolvidos automaticamente, o público-alvo demonstrava interesse em aprender, ensinar e usar a LI, sem dúvida novos desafios aparecem a cada dia, mas sempre em situação de renovação. Consigo perceber que os problemas não são mais os mesmos, eu não sou mais a mesma.

Novas práticas foram desenvolvidas com estes estudantes e usar a LI tornou-se prazeroso e significativo, pois como estava e estou aberta a aprender, a ouvir sugestões, a realizar coisas novas, a errar, a transformar o mundo na minha sala de aula. Consequentemente, os estudantes que trabalhavam/trabalham comigo desenvolveram/desenvolvem algo muito parecido e nossos encontros tornaram-se grandes eventos em nossas vidas.

As conquistas vão aumentando e os desafios também acompanham, pois, todas as minhas experiências sempre foram mencionadas como riquíssimas para os meus colegas que sempre compartilhavam suas habilidades comigo. Ouvia muitas pessoas me dizerem que eu precisava transformar tudo o que faço em um material ou expandir meu trabalho para fronteiras fora do meu espaço escolar. Tais comentários me fizeram pensar, que era possível sim fazer tudo isso, mas que necessitava aprender mais sobre educação, que eu precisava abrir mais ainda meus horizontes e ingressar em um mestrado, foi aqui que novas ideias começaram a passar pela minha cabeça.

Em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com uma proposta que ainda perdura, mesmo que com diversas alterações a ideia central está ali presente no projeto; contribuir com a formação continuada de professores para o ensino de LI na educação básica,

propiciando mais prazer em ensinar e aprender a LI a partir de experiências vivenciadas. Já que tem funcionado comigo e com meu público-alvo, brotou a necessidade de que perdure o interesse quando os estudantes derem continuidade a seus estudos e deparem-se com outros profissionais e que estes sejam/estejam preocupados com o ensino e com a aprendizagem significativa também e estando ciente de que seu público aprende de formas diferentes e que o mais importante nem sempre é o que aprende e sim como e para aprende.

Ao ingressar no mestrado meu propósito se baseava em utilizar as metodologias ativas para trabalhar o ensino da LI, já que a tecnologia vem transformando os âmbitos sociais, e com o educacional não é diferente.

Com o passar do tempo, minha orientadora e eu pensamos em considerar minhas experiências como material de estudos e acabou se afastando das metodologias ativas, não as descartando como um todo, mas passando o foco para tudo o que já havia sido trabalhado em sala de aula e considerado a possibilidade de transformar tais experiências em registros que pudessem contribuir com uma extensão do estudo do professor e porque não um produto final, requisito do Mestrado Profissional em Educação.

Assim, foi desenvolvido um produto final, um guia didático que espera-se, ser útil para professores de LE, podendo gerar novas inquietações e manterá esta pesquisa viva por intermédio de novas pesquisas.

1.2 Relevância social

Todos os dias nos deparamos com dificuldades dentro do ambiente escolar, e estas passeiam dentro de diversos âmbitos e quando nos propomos a contribuir para diminuirmos este obstáculo, torna-se socialmente relevante.

O propósito de amenizar as objeções que existem no espaço escolar é válido e para isso, foi necessário analisar toda a caminhada da autora para perceber o que de fato havia na bagagem para que assim pudesse ser pensado em contribuir com a formação continuada de professores de LI.

Tal contribuição está longe de retomar o foco nos conteúdos ou participar de palestras motivacionais que despertem o interesse do educador em lecionar com

alegria com produções prontas e métodos precisos para serem utilizadas em sala de aula. A ideia central é desconstruir essa resistência tradicional de formação continuada e trabalhar com formas de como lidar com situações transformadoras e significativas a partir do que é real e possível de ser feito atualmente, observando e respeitando a individualidade das pessoas envolvidas e seus contextos, com aquilo que dispõem.

Favorecer os espaços de atuação e diálogo no ambiente escolar é reconhecer o potencial e as experiências dos educadores e dos educandos, colocando-os como protagonistas de um espaço que ninguém melhor que eles conhecem e sabem como conduzir momentos de ensino e aprendizagem. E foi através desta perspectiva que objetivamos analisar as práticas desenvolvidas nas aulas que a autora ministra, as quais nunca foi pensado ou considerado que pudessem auxiliar outros professores que compartilham das mesmas inquietações. O propósito da formação continuada do professor que atua no ensino de LI na Educação Básica pode ser considerável partindo de experiências vivenciadas dentro de sala de aula? É possível a partir das experiências de um professor desenvolver um curso de extensão, um trabalho contínuo ou até mesmo um material que dê suporte para outros professores realizarem seus trabalhos também?

O que faz de mim capacitada para desenvolver esta problemática? Partindo da ideia de experiências vividas nos últimos seis anos, pude comprovar, naquele contexto, que muitas vezes meu trabalho não combate a fragmentação do saber, devido as formas de explorar cada uma das atividades desenvolvidas com uma certa relevância para mim. Quando os experimentos foram capazes de despertar em mim o senso de unidade do conhecimento para outras áreas do saber, partindo da LI, expandindo meu conhecimento e dos estudantes a partir daquilo que dominamos, reconhecendo que a troca de saberes é uma excelente forma de ensinar e também de aprender, bem como aproveitar o que está sendo vivido e aprender com cada situação.

Desta forma, com o trabalho, me esforcei em compreender quais as propostas que funcionaram efetivamente para que eu ministrasse a disciplina de LI, na educação básica, e compartilhá-las com os demais colegas de profissão, sempre no intuito de trocar ideias, construir novos projetos e perceber que a interdisciplinaridade acontece naturalmente em nossas aulas e cada vez mais podemos agregar a nossa caminhada

e torná-la mais leve e significativa, podendo assim contribuir com o ensino da LI na educação básica, partindo da formação contínua do professor de LI.

1.3 Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa foi contribuir com o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica. Dentre os objetivos específicos desse trabalho, pretendeu-se: 1) identificar e analisar a existência de disciplina (s) específica (s) que envolva o processo de ensino do professor de Língua Inglesa, para a sala de aula, em cursos de formação inicial no noroeste do Rio Grande do Sul; 2) analisar a importância da ensinagem significativa em Língua Inglesa na Educação Básica por meio de atividades de ensino desenvolvidas pela autora que obtiveram sucesso; 3) Propor diretrizes para a formação continuada do professor de Língua Inglesa.

No primeiro objetivo específico foi proposto uma análise das disciplinas trabalhadas no currículo do curso de Letras (Português e Inglês) nas faculdades e/ou universidades no norte do Rio Grande do Sul. Estão presentes disciplinas como Didática Geral e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa como as disciplinas que trabalham ou preparam o futuro professor de inglês para a sala de aula.

O segundo objetivo específico se propôs a analisar a ensinagem significativa em LI na educação básica. Esta análise aconteceu na exploração das imagens postas e apresentadas nesta pesquisa como a prática docente da autora que visou ensinar inglês de maneira dinâmica e contextualizada com algo interessante para se ensinar a língua.

Em seu terceiro e último objetivo, a pesquisa propõe diretrizes para a formação continuada do professor de LI, como está presente no apêndice 1 deste trabalho.

Ao finalizar a pesquisa abrem-se caminhos para mais inquietações que podem ser questionadas quanto a mudanças necessárias na própria grade curricular do curso de Letras ou implementação de formação continuada a partir de seu contexto educacional. Mesmo com fragilidades e de forma sensível, esta pesquisa não quis denominar uma forma única de trabalhar a LI em sala de aula, mas propôs contribuir

com a construção de gatilhos criativos para que cada professor possa desenvolver dentro de sua realidade, conforme sua necessidade.

É possível concluir que esta pesquisa alcançou seu grande objetivo: contribuir com o ensino de LI na educação básica, pois conhecendo o trabalho, o contexto, os estudantes, o domínio do professor quanto ao ensino deste idioma, ficou evidente que tais experiências acontecem e desenvolvem de acordo com o local, o clima, a educação, a cultura de um determinado povo, a busca por este aperfeiçoamento, trazendo para a discussão o pensamento de Nóvoa (2009) de que a formação realizada dentro da escola pelos próprios professores flui de maneira mais positiva do que negativa, pois estes profissionais conhecem o seu ambiente escolar e irão propor algo de acordo com o mais próximo do possível para se realizar.

Considerando a organização deste trabalho, com quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo aquele que apresentamos a introdução, a contextualização e a problematização desta pesquisa, além de explanarmos a relevância pessoal e social da mesma, apresentando os objetivos deste projeto de pesquisa, bem como a organização espacial deste trabalho.

O capítulo dois refere-se o estado do conhecimento no qual fui em busca sobre o assunto central do trabalho, não menos que a formação continuada do professor de LI com foco no ensino efetivo da LI na educação básica, no qual houve a necessidade de analisar o site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) para observar o que vinha sendo estudado, analisado e trabalhado afim de encontrar trabalhos que dialoguem com este.

No capítulo três, de natureza teórica, buscamos apoio nas falas de autores, como Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e Pimenta (2012), que já estudaram e publicaram sobre a formação de professores. Tais registros foram citados no referencial teórico deste trabalho que possuem outros subtítulos acerca do conceito de formação continuada e formação inicial do professor de Língua Inglesa, como também a análise documental que fora realizada no decorrer deste projeto.

O capítulo quatro situa o percurso metodológico desta pesquisa, a identificação, a localização e os sujeitos da mesma, bem como seu roteiro, o levantamento de dados, o tipo de metodologia, no caso qualitativa e relatos das

práticas docente que, sem dúvida, foram as maiores aliadas para a construção do produto final.

Seguindo, o último capítulo apresenta as considerações finais, a resposta referente à pergunta de pesquisa, bem como as dificuldades presentes na mesma.

O produto final, material exigido para o fechamento da dissertação do Mestrado Profissional em Educação, como pede o programa, está presente no apêndice A desta pesquisa.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento é um momento em que o pesquisador conceitua o seu objeto de estudo, bem como analisa textos sobre produção científica, seus princípios, ideais e ressalvas, na concepção nacional e internacional. A metodologia de construção do estado de conhecimento apoia-se em duas dimensões com vistas a identificar diferenças (DALE, 2000. p. 14) e similaridades no processo de internacionalização: seus fins, ou seja, aquilo que a internacionalização universitária objetiva alcançar, e sua forma, significados e arranjos por meio dos quais busca-se implementar os objetivos.

No contexto da Educação, compreendemos que há inquietações e vivências que provocam e estimulam à análise sobre a formação de professores e também a prática pedagógica desses docentes. Esse desassossego com esta ideia está associado à procura pela renovação dos professores que trabalham na educação básica.

Tais inquietações pode fazer o pesquisador ir em busca de outros trabalhos que também tratem das mesmas angústias que ele. Partindo desta perspectiva é que este capítulo tratará o assunto em torno da formação do professor de língua inglesa, bem como da própria LI na educação básica, as tentativas, pesquisas, buscas sobre o assunto, passando brevemente pelos seus respectivos conteúdos. Para tal conhecimento, realizei consulta no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde, na data da pesquisa, encontrei 179 resultados sobre ensino de LI na educação básica (Quadro 1 e Quadro 2) e 217 resultados sobre a formação continuada do professor de LI (Quadro 3). Julguei necessário aprofundar-me apenas aos tópicos de cada dissertação e tese que dialogasse com o meu objeto de pesquisa.

No entanto, separei esta amostra em quadros diferentes, por terem sido pesquisados individualmente. Sendo o ensino da LI na educação básica a grande preocupação que vem sendo discutida desde o título deste trabalho. Mas não deixando de ter um olhar para a formação deste profissional que irá ser o responsável por este ensino, no caso, o professor de LI. É importante caminharmos desde a formação inicial deste professor e também a contínua, mas sempre se preocupando com o ensino da LI na educação básica. E foi pensando nessas temáticas que o estado do conhecimento deste trabalho começou a fazer sentido.

Baseando-se na agregação das buscas, refinei para a criação: *ensino da língua inglesa + educação básica*, no espaço entre 2008 e finalizando em 2021, como apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e Dissertações – BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Universidade
2010	Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental	Dissertação	Elizabeth Aparecida Bernardino	Universidade Estadual Paulista
2013	Das orientações curriculares de língua estrangeira da educação básica do Estado de São Paulo para as atividades nos cadernos de inglês: uma proposta de avaliação	Tese	Cristine Ovidio Pinhel Aguilera	Universidade Estadual Paulista
2013	O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino: "Do you know what I mean?"	Tese	Débora Izé Balsemão	Universidade Vale do Rio dos Sinos
2013	O estágio na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa	Dissertação	Nayara Ferreira de Moura Barbosa	Universidade Federal de Ouro Preto
2015	Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica	Dissertação	Nilva Conceição Miranda	Universidade Federal do Paraná
2016	Ensino de inglês na escola pública: Contribuições para uma aprendizagem significativa.	Dissertação	Andréia Maria Moura de Gouveia	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2016	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente.	Dissertação	Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	Pontífica Universidade Católica de São Paulo
2017	Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades.	Dissertação	Meirilene Alves Fernandes	Universidade La Salle
2018	A Leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica	Dissertação	Dayse Paulino de Ataíde	Universidade Federal do Paraná
2019	O ensino de língua inglesa como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos	Dissertação	Andressa Biancardi Puttin	Universidade Federal do Espírito Santo

2019	Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica	Dissertação	Antonia Martins Ferreira	Universidade Federal do Amazonas
2020	O ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica: uma análise de abordagens e metodologias	Dissertação	Taynara Maria Mendonça de Souza	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fonte: elaboração da pesquisadora – 2020

As dissertações e teses mencionadas no Quadro 1, foram de grande importância para dar continuidade a presente pesquisa. As preocupações dos autores dos trabalhos apontados anteriormente, não são novidades. Percebe-se desde a busca que não foi possível alcançar trabalhos que visassem interesse nesta aprendizagem antes de 2010 e que os demais trabalhos apresentados também fugiram da ideia principal deste projeto, porém dialogam de forma secundária com o mesmo. Repassando pelos trabalhos mencionados acima, Quadro 1, e fazendo uma breve análise em ordem crescente, de data, a fim de realizar uma breve comparação.

A dissertação de Bernardino (2010) analisa a nova proposta pedagógica do estado de São Paulo para o ensino de LI no ensino fundamental, no início do ano letivo de 2008. Dentro desta proposta, que para a época era algo novo, tinha a perspectiva de trabalho em torno dos letramentos múltiplos que direcionasse através de gêneros textuais os estudantes a alcançarem competências relacionadas à leitura e à escrita da LI.

Em seu trabalho introdutório Bernardino (2010) comenta a respeito da proposta pedagógica e qual o objetivo das cartilhas impostas do Governo estadual e qual seus objetivos:

[...] pretendíamos verificar em que medida ela seria capaz de promover ou contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que esta nova proposta preconiza que o desenvolvimento da competência leitora e escritora deve ocorrer nas diferentes áreas do currículo e não apenas em Língua Portuguesa (BERNARDINO, 2010, p. 46)

Do corpo de sua dissertação, Bernardino (2010) também faz uma breve análise de como o aluno brasileiro possui dificuldades na área de linguagens, tanto em Língua Portuguesa e muito mais ainda na LI. Em seu trabalho, fez questão de desenvolver questionários para pesquisar o quanto de inglês seus entrevistados dominavam.

Tal aplicação deve-se à sua inquietação inicial pois naquele período da pesquisa a rede do Estado de São Paulo vivia a implantação da nova Proposta Curricular. É também bastante mencionado um caderno do professor que descreve em seu trabalho como um instrumento que deveria ser utilizado pelos docentes para organizar suas práticas e efetuação de situações de aprendizagem, sequências de atividades centradas em gêneros, leitura de textos, experimentação conforme cada disciplina.

A dissertação de Bernardino (2010) objetivou acompanhar o início da implementação da nova proposta curricular de LE para o ensino fundamental e também fazer uma breve analogia da proposta anterior. Além disso, realizou uma avaliação deste momento refletindo sobre os acertos e dificuldades encontrados pelos professores e estudantes e por ser algo novo e também desafiador.

Com todo esse suporte, foi possível observar que para propor uma formação continuada de professores de LI para o ensino de inglês na educação básica é de suma importância analisar o que já temos para que possamos aprimorar o que desejamos elaborar, considerando a relevância especificamente para o estudo da Língua Inglesa.

Na tese de Aguilera (2013) é possível observar que a finalidade de seu trabalho estava em assegurar os estudantes a aprendizagem dos assuntos, a constituição dos regulamentos previstos e indicar a relevância da disciplina de LE para a construção humana e cidadã do estudante.

Sua investigação é, conseqüentemente voltada para o desenvolvimento de novos materiais que deem tal suporte para o trabalho docente e discente diante da instalação do currículo para o ensino da LE e analisa cuidadosamente a causa na qual o estudante usa o vocabulário.

Entendendo que a principal razão do aluno, ao usar a linguagem, é produzir sentido, participando da vida social e política de maneira crítica, responsável e construtiva, o ensino de LE tem como função o aumento de sua auto percepção como ser humano e como cidadão. (AGUILERA, 2013, p. 20)

Esta tese também objetiva refletir sobre o processo de transposição didática dos pressupostos teóricos que embasam as relações de coerência entre orientações curriculares sugeridas e as atividades de aprendizagem sugeridas. Após todas essas análises, em suas considerações finais, Aguilera registrou que tal implantação deste currículo exprimiu certa descontinuação do docente com técnicas tradicionais, que identificaram trabalhos com foco na aprendizagem de pontos gramaticais e de

traduções textuais com o auxílio de dicionários, ainda que a prática da oralidade, contextualizada, não fica distintamente aplicável. Relatando o percurso do ensino de LE e da formação docente no Brasil, Aguilera (2013) registrou:

[...] pensar sobre uma cultura enraizada nas concepções tradicionais estruturalistas que asseguram, ainda hoje, práticas pedagógicas embasadas por uma visão de língua como um sistema de regras que determina que os conteúdos estejam a serviço da descrição estrutural da língua, enfatizando, portanto, o saber. (AGUILERA, 2013, p. 38)

Após a leitura da tese de Aguilera (2013) é notória a necessidade de conhecer o estudante e suas necessidades para que assim possa ser desenvolvido um novo material para uso de trabalho com o ensino da LI e que este instrumento dê assistência ao trabalho docente bem como ao sucesso no ensino da LI aos estudantes.

Em 2013, Balsemão em sua tese realizou um breve estudo sobre a formação de professores de segunda língua sob a influência da teoria sociocultural ao longo das últimas décadas. Também reforçou que as contribuições do ramo linguístico têm sido produtivas no que alcança os estudos focados em LE.

Fica claro a contribuição de Balsemão (2013) quando faz uma reflexão de como o professor de língua estrangeira, no caso LI, torna-se hábil a praticar a docência de acordo com as leis que regem o curso de Letras:

[...] as referências à formação de professores das chamadas línguas estrangeiras modernas, eram previstas na modalidade de habilitação, o que, na prática, significava que para um acadêmico tornar-se professor de língua inglesa, por exemplo, era necessário que fosse cumprido todo o currículo de licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas, além das disciplinas específicas do currículo de inglês. (BALSEMÃO, 2013, p.61)

Em sua tese, Balsemão (2013) registra que o professor de línguas é construído de vários encontros, sendo alguns aceitos (ou não) academicamente e que também o domínio da LI é relevante para a docência.

Seu interesse em aprofundar sobre a formação de professores de LI veio com o foco também na melhoria da qualidade de ensino como um todo, porém fora tudo adicionado às suas inquietações pessoais e profissionais no âmbito da docência e questionamentos quanto ao tipo de formação oferecida aos professores de LI.

Dialogando ao trabalho de Balsemão (2013), podemos observar que tal inquietação também existe em minha trajetória, pois desde o início acreditava-se que alguns caminhos levariam o docente ao entendimento total do magistério, mas quando depara-se com a realidade, o contexto em que cada um, sendo este professor ou estudante, vive, fica mais fácil pensar em desenvolver métodos que possam contribuir

com o desenvolvimento desta qualidade de ensino em que tanto ouvimos discutir a respeito e que está longe de ser compreendido por completo.

Segundo Balsemão (2013),

[...] independentemente das dificuldades que possam advir da tentativa de solucionar tais problemas relacionados à formação de professores, a autora conclui que ações pragmaticamente orientadas podem auxiliar no preenchimento das lacunas que têm tolhido o progresso na área do aperfeiçoamento docente. (BALSEMÃO, 2013, p. 56)

Assim como a pesquisa vigente, a tese de Balsemão (2013) provém de inquietações pessoais e segue uma linha de raciocínio a partir de experiências pessoais e profissionais bem como o desejo de saber mais.

Barbosa (2013) buscou analisar o olhar para a formação de professores de LI, visto que carrega em seu título o enfoque no estágio na formação inicial desses professores e de que forma contribui para a formação de um docente no modelo contra-hegemônico.

Esta dissertação da mesma forma surge de inquietações que iniciaram no estágio supervisionado o qual traz a dúvida que muitos têm, de como seria dado a continuidade daquilo tudo que se é trabalhado em tão pouco tempo e poder compreender a profissão docente.

Uma das notórias contribuições de Barbosa (2013) é sua menção ao modo de como aprender a profissão a partir de situações já vivenciadas por outras pessoas, ou seja, através do modelo de imitar, que é justamente o que se passa no estágio. Tal método sai de controle quando o estagiário se depara com uma realidade diferente da que espera encontrar e acaba se preocupando com algo além do que deve ser ensinado em sala de aula.

[...] percebe-se que o estágio se limita a “hora da prática” e outros fatores como conhecimento das estruturas e organização dos campos de estágio deixam de serem relevantes. Ou seja, privilegia-se o espaço micro que é a sala de aula e o espaço macro, o ambiente escolar como um todo, passa quase despercebido. Quando ocorre descrições do espaço macro, normalmente são sobre a estrutura física da escola como presença de quadra de esportes e de cantina, mal estado de carteiras e cadeiras, estado das salas de aula. Há ausência de apontamentos, por exemplo, de questões organizacionais, políticas e funcionamento da escola. (BARBOSA, 2013, p.88)

Tais contribuições são pertinentes para auxiliar a construção deste projeto, pois há a necessidade de se pensar na formação inicial do professor de LI e toda a sua trajetória até se deparar-se com uma sala de aula, tal como a importância do

docente dar continuidade à sua formação com o intuito de manter-se atualizado e também efetivar o ensino da LI na educação básica.

Gouveia (2016) dedicou-se a um trabalho baseado no ensino de inglês na escola pública focando em contribuições para uma aprendizagem significativa. Sob esta perspectiva, o professor torna-se um elemento importante no ciclo da observação, reflexão e ação.

Alguns questionamentos pertinentes como o papel da escola pública segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que dissertam quanto à formação de cidadãos atuantes em seus discursos.

Em virtude das maneiras que deveria encontrar para tornar as metodologias de ensino de línguas mais significativas, especialmente o ensino da LI. Gouveia (2013) traz inquietações que a levaram a oportunizar vivências em situações reais quanto ao uso do idioma e registrou tal atividade como relevante, assim como relata a defasagem na formação docente como um motivo para que sua reestruturação seja facilitada.

Se há uma defasagem na formação profissional, uma oferta de continuidade aos seus estudos deveria ser implementada, assim como políticas públicas poderiam assistir a esses profissionais de maneira mais eficaz, além de proporcionar uma estrutura física mais apropriada nas escolas em geral. Tudo deve fazer sentido, de tal forma que dê ao estudante um motivo real para uma dedicação aos estudos. (GOUVEIA, 2013, p. 93)

Esta dissertação tem o objetivo principal averiguar como o ensino-aprendizado da LI é promovido em uma determinada escola de educação básica e dialoga com a proposta de contribuir com um ensino de LI mais eficaz na educação básica.

Tais apontamentos de Gouveia (2013) dialogam com este projeto e despertam a necessidade de procurar contribuir com uma formação continuada para professores de LI para um ensino de inglês mais efetivo na educação básica.

Pereira (2016), focou no ensino de LI na Educação Infantil, considerando a formação e a prática docente e também a preocupação da falta de preparo do docente para a melhor atender crianças de até 6 anos.

Esta dissertação, mesmo que desenvolvida sob a perspectiva do ensino de inglês para crianças de até 6 anos, é notório que para este fim, Pereira (2016) fez um breve estudo sobre o ensino de inglês no Brasil e seus documentos oficiais.

Em um de seus relatos é registrado a equidade do ensino de inglês em instituto de idiomas de redes de franquias e compara o ensino similar com adultos e

crianças, não havendo necessidade de uma formação contínua para o professor de LI que no caso é um reprodutor de conteúdo.

Toda a dissertação gira em torno do inglês para crianças e da falta de trabalhos nesta área específica, mas analisou as produções de ensino-aprendizagem de formadores de professores de inglês e tal preocupação também faz parte do estudo da nossa pesquisa, onde quando analisarmos as disciplinas específicas do curso de Letras, também focaremos em um tipo de professor e as matérias acadêmicas que irão formá-lo e qualifica-lo para sua área de maior desejo de forma satisfatória.

Fernandes (2017), em um contexto mais atual, dedicou sua pesquisa às estratégias didáticas para o ensino da LI na educação básica considerando as quatro habilidades, compreender, falar, ler e escrever.

Puttin (2019), trabalha com a união dos professores e alunos no intuito de favorecer o ensino da LI de maneira que tal junção fortaleça a aprendizagem.

Um currículo que seja apoiado pelos professores e conte com a participação de professores e alunos, não para controlar o trabalho do professor, mas para guiar e garantir que o professor tenha autonomia para estabelecer o que cada comunidade escolar deve aprender dentro de seu contexto local. (PUTTIN, 2019, p. 104)

Para analisar tais estratégias didáticas foi necessário averiguar as diferentes maneiras de lecionar o inglês para a educação básica, a mesma forma que tais estratégias foram pensadas como meio de suprir a necessidade do ensino da LI para a educação básica.

Por meio das análises das dissertações e teses exibidas previamente, compreendeu-se que os autores procuraram maneiras as quais os estudantes conseguissem aprender a LI. Os produtos finais manifestaram que as competências mais aproveitadas no procedimento de ensino e aprendizagem da LI são o processo de ler e também o da produção textual, no entanto a comunicação e o escutar foram pouco considerados.

Para fundamentar ainda mais esta pesquisa utilizei novos descritores *formação continuada + professor de língua inglesa* no site BDTD no período entre 2011 e 2019 onde encontrei 139 produções acadêmicas que trataram sobre o assunto proposto por esta dissertação, entretanto 5 delas foram muito significativas para a contribuição deste trabalho. Sendo elas exibidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e Dissertações - BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Universidade
2011	A formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão	Tese	Magali Saddi Duarte	Universidade Federal de Goiás
2012	Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas	Dissertação	Ana Cláudia Turcato de Oliveira	Universidade Presbiteriano Mackenzie
2013	O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua inglesa (inglês)	Dissertação	Eiter Otávio Guandalini	Universidade de Brasília
2013	Crenças e representações de professores de língua inglesa sobre a formação continuada	Dissertação	Andréa de Barros Costa	Universidade Federal de Outro Preto
2019	A (re) significação de experiências de uma professora de língua inglesa: desenvolvimento profissional contínuo e autônomo	Tese	Rodrigo Nascimento de Queiroz	UNESP

Na tese de Duarte (2011) é possível identificar um conhecimento produzido historicamente e que vai além da perspectiva do conhecimento produzido pela prática:

Esse conhecimento é aquele que possibilita ao professor maior compreensão dos fatos implicados no processo educacional, social e político. A produção do conhecimento pela prática não é conhecimento, mas a validação do que ocorre no cotidiano da vida escolar do professor. Ele não possibilita a mediação dos fatos pelo conceito, haja vista a desconsideração pelo conhecimento teórico do professor. (DUARTE, 2011, p. 99)

A dissertação de Oliveira (2012) procura analisar documentos que relacionem as disciplinas trabalhadas em cursos de formação continuada para professores de língua inglesa às tendências explanadas nos mesmos considerando a vivência do professor:

... entende-se, aqui, que qualquer tipo de formação continuada não pode subestimar a experiência do professor, e, principalmente, frustrar suas expectativas quanto ao aprimoramento profissional. Acredita-se que, com vontade política, a formação contínua de professores pode caminhar para o sucesso de seus profissionais, bem como para a melhoria da qualidade da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2012, p. 52)

Guandalini (2013) explana, registra e discute sobre a formação continuada de professores de língua inglesa, considerando este momento um espaço para reflexões:

É de suma importância para que o curso de formação continuada seja eficaz; por meio dela, os professores podem se ver numa situação real de aula conseguem se identificar com suas próprias práticas. Essa identificação do professor com os aspectos apresentados pelo curso é fundamental para que haja um aproveitamento adequado dos estudos. (GUANDALINI, 2013, p. 85)

Costa (2013), investiga as práticas discursivas de professores de língua inglesa de escolas públicas e examina suas crenças e representações sociais sobre a formação continuada através de uma ressignificação dialógica entre teorias sobre esses dois levantamentos supracitados:

[...] pudemos ressignificar e desenvolver categorizações temáticas para que pesquisas transdisciplinares sobre crenças e representações bem como o contexto desses professores da região pesquisada sejam conhecidos e consideradas no desenvolvimento de programas de formação continuada promovidos pelas secretarias de educação e universidades locais. (COSTA, 2013, p. 82)

Na tese de Queiroz (2019) é evidente a discussão na área de experiências profissionais que refletem interesses do professor enquanto pesquisador e também formador com o intuito deste apresentar um estudo focado na intervenção de processos que deem sentido às experiências formativas, didáticas e profissionais do professor de língua inglesa, tendo como ponto de partida uma autoanálise de seu percurso e reflexões.

[...] o professor de língua inglesa poderá intervir no seu próprio desenvolvimento profissional, partindo de partilhas e colaborações com o professor-pesquisador. Essa prática cooperativa permite a (re) significação dos saberes, conhecimentos e experiências da história de formação profissional para uma possível mobilização de mudança de posturas e atitudes. (QUEIROZ, 2019, p. 72)

Após a leitura das dissertações e teses mencionados anteriormente, foram encontradas semelhanças com a preocupação que traz este projeto de pesquisa, entretanto, apesar das conformidades a perspectiva ainda são pouco visíveis nas produções acadêmicas sobre o tema, que visa a necessidade de novas propostas que sejam atualizadas ao longo do tempo e que perceba o tempo e o sujeito como seres que estão em constante mudança.

É fundamental analisar como e o que ensinar, bem como qual relevância terá tais ensinamentos na construção humana do discente, concorda-se que existe muita

dificuldade na área das linguagens sendo na língua materna e não sendo muito diferente para a segunda língua estudada.

Para tanto, refletir o processo de transposição didática e identificar a construção do professor se faz necessário, pois suas inquietações pessoais são base para suas atualizações, tanto para aprender quanto para ensinar, pois os obstáculos estão presentes em sua caminhada, e isso é histórico, sendo produtivo construir-se um espaço para reflexões e construções culturais, sabendo distinguir práticas e crenças do professor.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

O referencial teórico foi o que apoiou o desenvolvimento desta pesquisa e que se constituiu de instruções a respeito de bases curriculares e revisão de literatura desde currículo e políticas curriculares à formação inicial de professores e também a contínua, porém do professor de LE.

Este referencial amparou este trabalho a tratar de assuntos como o currículo e as políticas curriculares, visando o trabalho de Berticelli (2005) e Silva (2009) para falar a respeito do conceito de currículo, bem como as mudanças e novas versões do currículo visto pela perspectiva de Arroyo (2011). Para tratar de assuntos como currículo e políticas educacionais, utilizamos a concepção de Pedra (1999) que corria sobre ambos os assuntos e até mesmo vinculavam ao quesito das práticas pedagógicas que percorre o docente, sendo este ainda aluno, fazendo assim uma amarra com o próximo assunto que iremos discorrer, a formação do professor.

Para conduzir a discussão sobre a formação docente, concordamos com o entendimento de (IMBÉRNON, 2010, p. 46) que compreende a transformação do ensino como a atualização docente a partir de novos espaços participativos. Também dialoga com (NÓVOA, 2009, p. 53) que defende uma mudança considerável a partir da união da classe docente transformando suas práticas em propostas significativas. Sendo reforçados a partir do que (PIMENTA, 2012, p. 66) diz sobre a teoria e a prática caminharem juntas para uma formação efetiva, desde a formação inicial.

3.1 Formação de professores

A formação de professores no Brasil, em cursos específicos, apareceu como proposta no século XIX com o surgimento das Escolas Normais. Estas por sua vez, abrangiam ao nível secundário e, mais tarde seria o ensino médio, no século XX. Bem no começo do século XX surgiu uma atenção especial com a formação de professores, chamado “secundário” e que hoje equivale ao ensino fundamental, anos finais e ao ensino médio.

No final da década de 30, começam a surgir formação de bacharéis em algumas faculdades/universidades que tinham, e aumenta-se mais um ano com a cadeira na área de educação, para que assim alcançasse a licenciatura. Quando publicada a LDB em dezembro de 1996, algumas modificações foram sugeridas, tendo sido definido o tempo de transição para que esta fosse implementada.

Para conceituar ou exemplificar o termo Formação de Professores iremos nos deparar com um amplo conjunto de explicações, pois este abrange tanto a formação básica quanto a continuada, desta forma, trataremos das duas esferas deste marco, de maneira organizada e crescente.

A formação acadêmica é aquela que agrupa técnicas práticas e teóricas no que diz respeito à sua qualidade profissional, mas é algo longe do ambiente escolar, mesmo que a ideia é preparar o professor para esta esfera. Visto que é uma construção que favorece mais a teoria do que a própria prática, deixa um espaço à concordância com as considerações que defendem que há a necessidade da prática para o êxito da teoria.

Por esta razão, é possível perceber que professores principiantes concedem novos significados quando praticam seus saberes e estão de verdade em sala de aula, sendo a partir deste momento o verdadeiro sentido para buscar, ou não, novos caminhos metodológicos para implementar toda a teoria aprendida em sua formação inicial.

As competências necessárias para que o professor assuma uma profissionalização e tenha repercussão educativa e social de mudanças e de transformações não aparecem prontas e muito menos com um manual a ser seguido. Segundo (ABBOTT,1988, p.18) aplicação de um conhecimento abstrato a casos concretos requer que este profissional seja autônomo, ou seja, que possa tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.

No presente, para a educação do futuro, fundamentos históricos não são suficientes, porém não se discute que sejam necessários. A circunstância em que trabalha o magistério tornou-se complexa e diversificada. Atualmente, a profissão não requer apenas que o conhecimento seja transmitido, mas outras funcionalidades são exercidas juntamente as que já eram exigidas e esperadas, como por exemplo, motivação, participação, trabalhos em grupos, relações; e óbvio que tais incumbências

suplicam por uma nova formação, tanto inicial quanto permanente, e Imbérnon (2010) fala sobre a formação docente e profissional ressaltando que:

...a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBÉRNON, 2010, p. 58-59).

De modo geral, a formação do professor pode ser concebida como qualquer intenção sistemática de aprimorar a prática profissional e tem o objetivo de melhorar a qualidade docente. O professor precisa de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer sua profissão.

Segundo Imbérnon (2010), a aquisição do conhecimento profissional precisa ser considerada analisando cada situação de acordo com seu contexto, seus profissionais, suas idades, características pessoais e profissionais.

Para estabelecer um conhecimento válido o autor mencionado anteriormente também reforça que é necessário gerar uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente, e não apenas inicial. O futuro professor deve estar preparado para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos.

É preciso incorporar a formação de professores para dentro da profissão, pois existe a necessidade de os professores terem um lugar dominante na formação de seus colegas, diz Nóvoa (2009),

...não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. As nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 32).

É desnecessário invocar à reflexão se não tem uma organização das escolas que a facilite. Reivindicar uma formação bilateral, colaborativa e conjunta se a descrição das ocupações docentes não forem conforme esta expectativa. Sem contar que existem diversos programas de formação contínua considerados inúteis, servindo

apenas para dificultar a vida profissional docente. É importante desviar-se da aplicação de cursos, seminários e atuações que qualifica o mercado da formação.

A teoria é tão importante quanto a prática e Pimenta (2012) reforça este item quando discorre sobre o tema:

... o saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2012, p. 44).

Mas afinal, o que é formação de professores? Sobre a formação do professor é possível afirmar, segundo Pimenta (1994 p. 16), que os cursos que formam o docente são aqueles que desenvolvem um currículo formal utilizando conteúdos específicos e também dinâmicas de estágios não sendo muito próximos do real das escolas e que numa concepção administrativa e cartorial não conseguem dialogar coerentemente da prática social com a de educar.

Ainda seguindo esta discussão, a autora relata que na época em que estava desenvolvendo o ensino de uma disciplina de extrema importância para os cursos de licenciatura, a didática, percebeu uma importante divergência.

É interessante salientarmos que na formação inicial, o futuro professor já possui conhecimentos sobre o que é ser professor. Parte da sua experiência enquanto alunos que caminharam com diversos professores durante sua vida escolar, assim como tem o senso de diferir os professores que dominavam mais os conteúdos e menos a didática, ou seja não dominam o processo de ensinar. Alguns passaram por outro processo no ensino médio, fizeram o magistério, o que já aproxima ainda mais da docência e seus desafios.

Para Pimenta,

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Ou seja, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Sabe-se que a legislação brasileira determina a ação docente apenas aos habilitados, tal lei provê, em disposições contingentes, a atividade docente para todo cidadão.

Em geral, os graduandos entendem que o propósito da licenciatura é formar professores e que dificilmente tudo o que sabe, saberá repassar para outros na íntegra e com eficácia. Porém, muitos ainda questionam a importância de tais conhecimentos para sua própria vida ou até mesmo para a sociedade contemporânea, afirma (PIMENTA, 1999, p.21).

Quanto ao saber ensinar Pimenta (1999) também discorre:

[...] didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto não têm didática. (PIMENTA, 1999, p. 24)

Sendo assim, é possível afirmar que o docente não está pronto a partir do momento em que concluiu sua formação inicial e que as teorias e práticas aplicadas dentro da época e do contexto estudado não são suficientes para que este profissional esteja apto e não necessite dar continuidade ao processo de formação continuada e permanente.

Não se afirma com isso que o curso de Letras é incompleto ou deixa a desejar, mas sim que diversos aspectos devem ser observados antes de analisar cada caso. Como por exemplo a ideia de ser professor que o graduando tem quando está iniciando sua vida acadêmica, a falta de experiência em campo do graduando também é um fator importante. Até porque o conhecimento não é encontrado apenas em livros ou situações passivas nas quais você apenas assiste aulas para se formar professor. O conhecimento pode ser localizado em diálogos, em troca de experiências, esta segunda forma por sua vez muito significativa, sendo o momento em que o futuro professor passa de discente a docente por meio da práxis, construindo conhecimento a partir desta percepção.

Seguindo esta linha, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo

constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Esta pesquisa preocupou-se com a formação docente de um professor específico, o professor de LE e compreendeu que a formação deste provém destes percursos citados anteriormente e inquieta-se com o tipo de formação que tal professor teve e como e quando este deu continuidade à sua formação. Restringindo então o tipo de profissional da educação é que restringimos em colocar um pouco da formação inicial de um professor específico, o professor de Língua Estrangeira

3.2 O que é a formação continuada?

Entende-se por formação continuada a atualização ou aperfeiçoamento constante do professor. Podemos também nomeá-la como formação permanente, ou seja, aquela que possui atualização contínua. É importante que o docente inove suas práticas buscando aperfeiçoar seus conhecimentos de forma significativa, sempre pensando em sua evolução enquanto profissional e também a do aluno.

Apresentaremos o conceito de formação continuada, bem como reforçaremos utilizando um documento do MEC que institui a formação continuada, Aguerrondo (2004) retoma algumas ideias e complementação de conhecimentos da década de 80, enquanto Candau (1999) valoriza o êxito do processo e incentiva o debate a respeito. Enquanto isso Celani (2009) reforça a importância de preenchermos as lacunas que a formação inicial deixou aproveitando a formação continuada para tanto.

Nóvoa (1992), conceitua a formação continuada como algo que acontece após a formação inicial, bem como, afirma que tal continuidade pode ser realizada no ambiente escolar com o próprio grupo de professores, utilizando o espaço escolar, aproveitando as ideias já construídas dentro da escola com o auxílio dos demais professores.

Em 2003, o MEC instituiu, a Rede Nacional de Formação Continuada com o intuito de

contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (CADERNO DE ORIENTAÇÕES DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2006, p. 9)

Esses programas de formação continuada desenvolvidas pelo MEC têm como propósito efetivar o ensino buscando recursos externos.

Algumas vezes a formação inicial não atinge os objetivos, deixando lacunas que por sua vez podem ser complementadas posteriormente, como diz Aguerondo (2004):

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, ou instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante, a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (AGUERRONDO, 2004, apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Para Candau (1999) a formação continuada é um enredo a ser sempre debatido, bem como observado porque:

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser o aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente (CANDAU, 1999, p. 51)

É de suma importância que os professores busquem aperfeiçoar-se, pois algumas ausências não foram desenvolvidas lá na formação inicial e para isso que a formação continuada existe, para habilitar este profissional, atualizá-lo, auxiliá-lo. Quando falamos exclusivamente do professor de LI, tais ausências não são diferentes, havendo extrema necessidade deste professor também procurar aperfeiçoamento constante. E Celani (2009) reforça isso quando diz

A qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial inerente à licenciatura não só dupla mas, em muitos casos, curta, fazem da formação continuada do professor de língua estrangeira uma necessidade permanente. (CELANI, 2009, p. 10-11)

Ao final desta seção concluímos que todo estudo realizado após a formação inicial é considerado formação continuada ou contínua. A profissão é marcada pela renovação, pois diariamente o professor encontra os estudantes, que são diferentes, que se apresentam com novos problemas, novas ideias, novos desafios, necessitando o professor estar aberto a este processo de mudança. Mudar é difícil, suprir as necessidades também, sendo assim, de suma importância formar para inovar, criar e recriar para experimentar, começar para obter resultados.

Em contexto profissional também é possível fazer a formação continuada, de acordo com Nóvoa (2009), ou seja, dentro da escola, com os colegas e estudos, inspirando-se em ideias, propostas alheias. O exercício central da formação continuada acontece com precisão quando aplicada dentro da escola observando os erros e acertos e construindo juntos.

Como já mencionado anteriormente, a escola pública passou a atender um número muito maior de estudantes nos últimos tempos, e sem dúvida, ao assumir esta responsabilidade, muitas necessidades aumentaram, havendo um grande salto na procura de se especializar. Surgindo assim diversos questionamentos a respeito, em contrapartida, pois será que a formação continuada atende qualificar os professores? E quais são os tipos de formação continuada que estão sendo propostos aos profissionais da educação.

Para que tais dúvidas consigam ser respondidas/atendidas, seria interessante que as escolas oferecessem aos seus professores suas próprias formações continuadas atendendo aquilo que aquela unidade escolar necessita, de acordo com o seu próprio contexto, e que esses docentes trabalhassem juntos para enriquecerem suas práticas.

Muitos são os autores que trabalham, leem, escrevem a respeito da formação continuada, porém fixamos nosso olhar para aqueles que dialogaram com este trabalho, os quais enalteceram a importância da formação continuada e apoiaram a ideia de realizá-las dentro do próprio contexto escolar, no qual o professor e seu

contexto protagonizam a eficácia do experimento, ou até mesmo em conjunto com demais profissionais de outras áreas.

Contudo, é possível criar e produzir materiais e formações que auxiliem outros professores em suas práticas docentes. Afinal, todos precisam crescer e a escola, segundo Nóvoa (2009), pode desaparecer, perder sua essência se pequenas mudanças não começarem a acontecer.

A descaracterização do ambiente escolar pode ser associada ao momento em que o mundo vive, no qual o distanciamento social e o atual cenário político apoiam a ideia de um educar em casa. Um eixo motivador para que os professores demonstrem a importância de educar através do conhecimento, de capacitar em parceria com a escola e não individualmente ou distante desta.

Por meio deste referencial teórico é possível esclarecer a importância de prosseguir o processo de atualização do conhecimento por intermédio da formação continuada, pois muitas vezes lacunas da formação inicial precisam ser preenchidas ou retomadas de uma outra perspectiva.

3.3 Currículo e políticas curriculares

O entendimento de currículo pode ser o conhecimento que não tem uma parada obrigatória nem finaliza ou conclui-se. A razão é aprender e também ensinar, proporcionando progressão sempre. A palavra Currículo provém do Latim e tem seu significado em *corre* ou *corrida* e possui derivados de *percurso* e neste contexto refere-se ao ensino/aprendizagem de algo.

No Brasil, o entendimento sobre currículo surgiu nos anos 80, tornando-se algo edificante para os estudos das relações de poder que abrangem os currículos. As novas lutas e experiências aos poucos foram e estão se transformando em práticas curriculares, conteúdo político, que por si é valorizado dentro da escola. Segundo (ARROYO, 2011, p. 75), tais mudanças e situações novas têm ameaçado o currículo oficial, uma vez que se vê brotar em seu interior algo maior que ele.

Ainda resenhando este autor, é possível afirmar que este manteve a esperança de que a responsabilidade docente não foi descartada por completo, até porque a maneira de educar não se divide do mundo da vida, das rotinas, costumes e hábitos das pessoas.

Embora alguns queriam negar essa relação, não se pode desconsiderar que são os eventos sociais, culturais e políticos que convocam à docência para a ação. E é isso que desbloqueia a arte de educar ou a autoria docente". (ARROYO, 2011, p. 77).

A partir da década de 1990, currículo tornou-se distintamente um núcleo mais valoroso, devido aos contextos vivenciados de diversos segmentos e até mesmo foi a época das produções de seus PPP (Projeto Político Pedagógico), segundo, (BERTICELLI, 2005, p. 25):

...no Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autocráticas e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se vêem diante do imperativo legal de produzir seus projetos político-pedagógicos" (BERTICELLI, 2005, p. 25).

Muito se tem estudado a respeito de currículo e de seu conceito e importância, porém Silva (2009) conceitua currículo como algo muito amplo que abrange diversas formas de entendimento.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150)

É muito difícil conceituar precisamente o currículo, apesar de sempre pensarmos em uma forma de planejamento escolar, existem diversas hipóteses e também manifestações a respeito de sua proposta e é interessante ligá-las às políticas públicas da educação e também aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que também são diretrizes desenvolvidas com o intuito de guiar os docentes através de regulamentações condicionais de algumas disciplinas.

No contexto educacional, especificamente da educação básica, os PCNs ocupam espaço singular acerca das políticas públicas de educação, claro que tal

afirmação é baseada na importância de sua elaboração bem como a relevância das organizações mundiais em sua administração. A origem dos PCNs objetiva vencer o não sucesso da aprendizagem no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. A eficiência metodológica da aprendizagem bem como do ensino estão entre as principais preocupações dos PCNs.

Para descrever o currículo e as políticas educacionais podemos denominá-los como a concepção do conhecimento, isso partindo de um olhar para estudos que visam encontrar a solução para qual percepção a escola deve desenvolver ou até mesmo o que ensinar. Tais afirmações foram encontradas também em Pedra (1999):

[...] deste modo, o conhecimento é algo dado, com valor em si mesmo, e se autonomiza em relação às bases históricas que o tornam possível e lhe dão sentido. Sequer propõe a suspeita de que a decisão por este ou aquele conhecimento a integrar o currículo é, já, a adesão a um modo de entender o que é conhecimento válido. Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados "conhecimentos científicos" que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por isso — por serem culturais — representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não conhecimento. Transmitem, assim, para além do "conhecimento científico", um modo de ver e classificar o mundo — vivido. (PEDRA, 1999, p. 34)

Os vínculos de parâmetros curriculares com práticas pedagógicas são relevantes, pois situam os processos de aprendizagem até a jornada a ser percorrida pelo estudante e pelo docente. Tais amarras podem ser expressivas, partindo do pressuposto que docentes são aprendizes e também necessitam deste olhar que o favorece enquanto sedentos pelo saber.

Portanto, julgamos necessário analisar algo que auxilie o docente a vencer o insucesso da aprendizagem escolar e para isso pesquisamos a formação deste docente, objetivando encontrarmos caminhos que nos auxiliem para, além de compreendermos o processo, também podemos contribuir com as etapas que este percorre até estar apto para enfrentar uma sala de aula. É com este propósito que os próximos itens serão desenvolvidos e pensados para que estes professores possam transformar suas práticas em conhecimentos, incorporando assim suas rotinas e experiências ao desenvolvimento sem divisão de vida com o educar.

3.4 Interdisciplinaridade no trabalho docente

A fragmentação do conhecimento escolar acaba isolando as disciplinas e, portanto, a universidade do conhecimento é prejudicada. Esse assunto tornou-se comum às pautas educacionais, no entanto, ainda que frequentemente abordado sua discussão não atinge a prática pedagógica, pois as soluções apresentadas não se sustentam no cotidiano, na realidade escolar - possivelmente porque os processos de ensino e de aprendizagem não raramente se constituem de forma à parte da realidade linguística dos sujeitos e, muitas vezes, da própria realidade social deles.

No entanto, essas discussões acerca da fragmentação do saber dentro dos espaços escolares permitem a reflexão docente e, por mais que a educação pública ainda não tenha alcançado em sua totalidade a harmonia adequada entre a formação do professor, o método, o conteúdo, o aluno e os aspectos sociais, é a partir dessas reflexões que surgem novas propostas. O que isso significa? Da nossa perspectiva, significa que a educação tem uma problemática e por mais que ainda não se tenha uma solução definitiva, são essas pautas, discussões e reflexões que possibilitam mudanças e progresso. Tal fragmentação aparece nas análises de Freitas sobre interdisciplinaridade quando afirma que:

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positiva. (FREITAS, 1995, p. 91)

A interdisciplinaridade, por exemplo, ocupa espaço considerável nesse assunto, e concordamos quando muitas vezes se percebe algo artificial entre o envolvimento das áreas de conhecimento, pois pouco auxilia o crescimento do trabalho de intercomunicação, visto que foi problematizado o desenvolvimento da educação e conciliando seus feitos de maneira compartilhada - que chegou-se no que hoje denomina-se como um trabalho interdisciplinar.

Esperava-se que a interdisciplinaridade fosse algo passageiro, porém a popularidade da palavra a integrou nos documentos oficiais e novas orientações partindo de diversas fontes e especialistas deram lugar a estudos direcionados para a sua compreensão e importância educacional.

Portanto, é preciso observar que há uma trajetória histórica que auxilia a compreensão deste processo de aproximação de disciplinas e de trabalhos compactuados. Logo, é no contexto educacional que a relação entre as disciplinas deve ser desenvolvida, promovendo um movimento intelectual mais dinâmico e ativo dentro das salas de aula.

Diante disso, é notável que no ambiente escolar a interdisciplinaridade é interpretada como uma forma de distinguir a junção entre campos do conhecimento que se propõem e trabalham juntas no intuito de modernizar os processos educativos, remir probabilidades e transcender o conceito de divisão. Isto é, o grande foco está em conectar saberes, promovendo o entendimento da importância das partes como um todo.

Na escola, a interdisciplinaridade tem por objetivo construir e não diluir as disciplinas:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL 2006, p. 89).

É perceptível que o trabalho interdisciplinar vem acontecendo espontaneamente, pois diversos projetos são pensados sem muitas regras e funcionam no sentido de conectar estudantes e professores com todas as disciplinas envolvidas, com mais probabilidade ao sucesso do que o ensino isolado.

Um dos modos de desenvolver a interdisciplinaridade é colocando-a em prática, a partir de experimentos, com vistas a conseguir enxergar a sua verdadeira importância dado que:

A interdisciplinaridade é um objetivo que nunca foi completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. (SANTOMÉ, 1998, p. 66)

Esta notoriedade que a interdisciplinaridade alcançou trouxe para este trabalho uma importância significativa, pois as práticas desenvolvidas obtiveram bons resultados e a partir do instante em que a LI conseguiu dialogar com outros conhecimentos foi possível observar que ampliou-se um campo de curiosidades e desafios, tornando todo o conjunto de disciplinas e assuntos pertinente e relevante.

A interdisciplinaridade não desmancha as disciplinas e de certa forma preserva sua singularidade, mostrando que é possível desenvolver oportunidades de um aprendizado maior aos estudantes e também professores. A contemporaneidade acaba exigindo uma atualização emergencial, e mudanças de hábitos requer um determinado tempo, pois é construída gradativamente, e isso faz com que um trabalho interdisciplinar não tenha uma receita pronta, porque vai construindo, aos poucos, novas maneiras de trabalhar um determinado assunto enquanto se aprende como colocar em prática seus propósitos.

A espera por um conceito perfeito sobre interdisciplinaridade não é muito objetivo, tanto que FAZENDA afirma que:

“Não possui ainda um sentido único e estável e que embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa.” FAZENDA (2002, p. 30)

Este assunto está sendo tratado neste trabalho, pois dialoga com metodologias que surtiram efeito nesta prática. Em diversas atividades de LI algumas propostas de trabalhar com outras disciplinas enriqueceram a atividade promovendo, de certa forma, um crescimento das pessoas envolvidas que puderam produzir conhecimento ampliando seu olhar sobre um determinado assunto, enquanto as áreas dialogam e variam progressivamente.

Alguns experimentos a partir de uma aula de LI, na qual os estudantes estavam preocupados com a avaliação de geografia que teriam na sequência da aula, facilitou a abordagem de trabalhar o conteúdo da atividade avaliativa em inglês. Com tal atividade foi possível observar que ambas disciplinas se conectaram, dialogaram uma com a outra, bem como se modificaram gradualmente, sem perder seu valor, seu objetivo. E Morin afirma isso quando diz que:

“o problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento”. (MORIN, 1999. p.32)

A aprendizagem quando associada ao desenvolvimento do ser humano, é mais significativa e transformadora. Contextualizar o conhecimento é transformador e a abordagem das disciplinas usando-se de ferramentas marcantes e necessárias faz com que tudo o que está sendo trabalhado ganhe um sentido na vida do estudante, bem como do professor.

É importante o estímulo da cooperação e do controle coordenado para que se alcance uma etapa interdisciplinar, porém LÜCK objetiva a interdisciplinaridade como:

“... é [...], o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado”. (LÜCK 1994 p. 60)

Partindo dos saberes fragmentados e voltando para algo maior que as disciplinas, é que minhas experiências fizeram sentido e não perderam sua essência. O desafio de se realizar uma outra atividade, referente a um outro assunto, de/com uma disciplina diferente da LI obtendo êxito, é que reforça-se o trabalho de construir juntos maneiras da interdisciplinaridade atua a favor das pessoas envolvidas, desgarrando-se do individualismo e conectando as disciplinas, bem como assimilando os conteúdos.

Para Klein (2007), muitas são as razões pelas quais o ensino sempre esteve propenso a ser interdisciplinar,

O peso da pressão dos problemas sociais, tecnológicos e econômicos tem resultado em uma orientação pragmática em todas as matérias escolares, disciplinas, profissões, na educação geral e nos programas de estudo interdisciplinar. A justificativa mais comum é o argumento do “mundo real”. A vida, segundo esse argumento, é “naturalmente” interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o “mundo real” de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional. (KLEIN, 2007, p. 117).

Constatamos que o resultado obtido com a prática, reforça o que os autores vêm de longa data afirmando, que a interdisciplinaridade apesar de parecer algo implementado a pouco tempo, está no mercado há algumas décadas e sempre buscou acrescentar mais habilidades aos envolvidos do que atrapalhá-los.

Assim sendo, foi possível observar uma visão proativa quando trata da implantação do ensino interdisciplinar que mesmo ainda não sendo bem aceito por uma parcela da classe docente, é considerável desenvolver trabalhos em que os estudantes sejam protagonistas para aumentar o engajamento dos mesmos nas práticas desenvolvidas.

Desta forma, além da mudança na abordagem, é importante destacar que um trabalho desenvolvido em grupo, precisa ser corrigido em um contexto mais amplo. Os professores podem se reunir durante as reuniões pedagógicas da escola para

construírem e corrigirem as atividades dos alunos priorizando a ampliação de conhecimentos e a promoção de uma sociedade mais perspicaz e recíproca.

Ademais, a experiência relatada fez uma grande diferença na forma de ensinar e aprender o inglês. Bem como o trabalho com a geografia que reforçou a ideia da necessidade de compartilhar o conhecimento e aprender juntos as transformações propostas pela interdisciplinaridade, sendo uma forma de metodologia para utilizar no trabalho docente.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, ainda trato da formação docente. Contudo, faço uma discussão da formação relacionada ao professor de língua estrangeira e introduzo a caracterização da formação inicial desses professores num levantamento de disciplinas dos cursos de graduação que mais diretamente visam preparar esse professor.

A formação do professor é algo constantemente estudado, aprimorado e com uma atenção preocupante, porém sua iniciação é muito importante para que possa ser dado seguimento e continuidade com precisão e qualidade. Diversos pesquisadores demonstram interesse na formação inicial do professor, entretanto este capítulo tratará da formação do professor de LE.

A seguir, trataremos sobre o curso de Letras que é um acesso para construir um professor de LE, bem como Almeida (1999) relata a cautela que deve-se ter com o contexto escolar e principalmente com sua população. Registra-se também o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que favorece o professor de LE. A formação para o exercício de uma prática docente através do olhar de Paiva (2003), bem como o olhar de Nóvoa (1991) para deficiências científicas, e também o fechamento do ciclo com o olhar de Imbernón (2005) para o desenvolvimento do profissional.

O curso de Letras é um caminho que contribui para a formação inicial do professor de LE, porém não é o único e muito menos o ícone para determinar o progresso ou o fracasso deste docente. É indispensável a formação docente, a agregação de habilidades científicas e empregadas de forma concreta, no entanto tais habilidades científicas acontecem efetivamente quando inseridas em conjunto com as aptidões das disciplinas, conceito educacional, técnicas, práticas, pesquisas, entre outros fatores.

A LDB implementa diretrizes para toda a organização educacional do Brasil, logo também institui para a educação básica e formação de professores. A LDB tem procurado recursos para investigar a correspondência entre cultura, sociedade e educação, relacionando cuidadosamente a evolução do discente.

Em seu artigo 36, a LDB implementa a proposta de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) como disciplina obrigatória elegida pela comunidade escolar.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 institui DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e em seu Art. 4º declara:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Pela legislação as licenciaturas são cursos que objetivam desenvolver docentes para a educação básica. Ao longo dos anos a formação de professores vem sendo postas em questão e não é algo atual. Diante da variedade de problemas que a sociedade enfrenta no que implica aprendizagens escolares, é complexo e aumenta preocupação com relação as licenciaturas, sejam quanto sua estrutura, aos currículos e aos conteúdos educacionais. Porém não é algo que deva responsabilizar-se apenas o professor e como ele desempenha seu trabalho em sala de aula.

Gatti afirma,

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino, pois múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mãe de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2009, p. 46)

Todos esses fatores dialogam com a forma que a formação inicial, distinguindo e demonstrando as diferenças de cada item, podendo problematizar diversos segmentos que sejam traduzidos como problemas ou soluções.

O curso de Letras teve amparo legal quando foi homologada as DCNs através do Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001. Este documento objetiva orientar a formação dos professores da Educação Básica, chegando a atingir também a formação específica de um professor, o de língua estrangeira.

Ainda falando do curso de Letras, podemos afirmar, a partir da leitura do Parecer mencionado anteriormente, que algumas organizações estabelecem que o curso deva oportunizar para o desenvolvimento de habilidades necessárias que atinja a autonomia docente.

O documento demonstra uma preocupação para que haja estabilidade entre a teoria e a prática, defendendo os cursos de graduação em Letras, que faz parte da formação docente para o ensino fundamental.

A proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, remete-se aos obstáculos da educação superior perante as muitas alterações contemporâneas. Também julga necessária a ampliação do conceitual de currículo que visa expandir a um cultural em construção auxiliando na aprendizagem de maneira estruturada.

O perfil dos formandos do curso de Letras busca construir profissionais aptos e que dominem de maneira intercultural, uma ou mais línguas, de acordo com o objeto de estudos. Além disso, tais formandos devem encadear de maneira reflexiva assuntos diversos e temas relativos aos saberes linguísticos e literários.

Nas habilidades e atribuições do curso de Letras, o graduado, em LE precisa dominar o idioma estudado e suas culturas para que assim possa lecionar, traduzir, interpretar, entre outras. O próprio documento que estabelece as diretrizes, atribui diversas competências ao graduado do curso, determinando que este profissional não sairá pronto apenas para a docência, mas também deverá agir como, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, pesquisadores entre outras.

De acordo com as diretrizes a estruturação do curso de Letras deve introduzir em seu PPP os parâmetros para a organização das disciplinas obrigatórias e eletivas.

O curso de Letras tem uma duração média de 3 a 4 anos ou como algumas instituições lugares chamam de semestres. A licenciatura permite o profissional a lecionar, enquanto o bacharel habilita para a pesquisa, tradução ou trabalho de intérprete. O curso geralmente está ligado a uma língua específica além da materna, podendo ser a língua inglesa, espanhola, francesa, entre outras. O estudo de tais

línguas pode diversificar de acordo com a habilitação, sendo elas licenciatura ou bacharelado, e também quanto ao local escolhido para cursar Letras.

Paiva (2003) manifesta indignação quando cita o quanto o curso de Letras ainda é tradicional, pois foca em estudos de disciplinas específicas e diz algo que contrapõe o que já dissertamos anteriormente, a teoria se comunica com a prática, pois suas ementas se sustentam de bibliografias antigas e desatualizadas.

A década de 70 foi marcada na formação inicial docente, mesmo que com poucas reformas nas abordagens e também nas problemáticas. O auge da profissionalização em tarefas dos professores está registrado com mais impacto na década de 80, pois trouxe muitos cidadãos sem habilidades acadêmicas, e trazendo mais uma década onde as inovações não obtiveram sucesso, como relata Nóvoa (1991).

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores e situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1991, p. 10)

A concepção de progresso profissional presume o conceito de desenvolvimento, de aumento das perspectivas de ações docentes, e para que isso ocorra é necessário compreender que tal progresso pode levar um bom tempo. Imbernón (2005) afirma que

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. (IMBERNÓN, 2005, p.44-45)

De acordo com (ALMEIDA, 1999, p. 51) deve existir uma precaução com o contexto escolar e com os indivíduos, sendo estes os estudantes e o professor. O autor também ressalta que o professor ainda precisa examinar discussões teóricas e executá-las de forma experimental sem medo das consequências.

É relevante tais intentos considerados pelo autor que tornam significativos os progressos do professor, reparando que seu desenvolvimento ocorre de forma similar ao discente, gradativa.

4.1. Disciplinas Formativas e/ou Práticas

Como já mencionado anteriormente, existem diversas disciplinas que de certa maneira auxiliam o preparo do professor para o grande momento de lecionar. Tais disciplinas são fundamentais para que o docente saia da sua formação inicial com recursos básicos para enfrentar uma sala de aula. No Quadro 3 são exibidas essas disciplinas que são específicas para tal preparo do docente para a sala de aula. Sendo que, foram analisados os cursos de Letras do noroeste do Rio Grande do Sul, especificamente cursos ofertados de forma presencial, e para identificar quantos cursos de Letras o MEC (Ministério da Educação) reconhece, foi necessário visitar o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e obter tais dados. Nesta presente pesquisa o descritor utilizado foi *Letras*, obtendo 2807 registros na página do MEC, entre eles estão instituições ativas, desativadas, descredenciadas, extintas, à distância e presenciais, conforme Anexo 1.

Esta pesquisa restringiu-se apenas aos cursos de Letras do noroeste do Rio Grande do Sul, no qual trazem em sua grade curricular, especificamente inglês como a outra língua trabalhada, delimitando-se ao ensino presencial.

Segundo as diretrizes curriculares, o curso de Letras busca: formar profissionais eficientes que forneçam a comunidade um trabalho eficaz, habilidoso dominador de habilidades orais e escritas.

Assim, o profissional em Letras, segundo as Diretrizes, deve:

1. ter domínio do uso da língua, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações linguísticas e culturais;
2. ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, articulando-se a pesquisa e a extensão;
3. ter domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa;
4. ter domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura;
5. ter domínio do repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;

No entanto, a construção de um quadro foi necessária, mas a linha de pesquisa precisava ser mais restrita. O Quadro 3 foi elaborado com nomes de universidades/faculdades que ofertam o curso de Letras (Inglês) com o adicional das disciplinas específicas que prepare o professor de LI neste processo diante de tamanha exigência. A seguir focaremos no nome da instituição e principalmente as disciplinas específicas que preparem o professor de LI para a sala de aula, em seu curso de formação inicial, conforme citamos nos objetivos específicos deste trabalho.

Restringiu-se a pesquisar os cursos de Letras da região noroeste do Rio Grande do Sul, bem como observar as disciplinas ofertadas aos graduandos e futuros professores de inglês.

No período em que foi pesquisado a região noroeste do Rio Grande do Sul, em 2019, os cursos de Letras ofertados em toda esta área era presencial, pois o país ainda não vivia uma pandemia, entretanto quando se buscou hoje algumas destas universidades estão oferecendo os cursos à distância, podendo divergir na comparação. As universidades pesquisadas possuem polos em cidades menores, portanto não foi analisado a grade curricular de polos menores.

No Quadro 3, apresentado a seguir, é possível observar as disciplinas analisadas como específicas na preparação do professor para a sala de aula. A tabela foi dividida em duas colunas, na primeira parte foi colocada o nome da cidade onde está localizada a universidade e na segunda parte as disciplinas julgadas como essenciais no preparo do professor de LI para a sala de aula.

Quadro 3. Disciplinas Formativas e/ou Práticas para professor de LI

NOME DA INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS QUE PREPAREM O PROFESSOR DE LI PARA A SALA DE AULA
<p style="text-align: center;">UNICRUZ Universidade de Cruz Alta</p>	<p>No site do MEC consta que esta universidade possui o curso de Letras (Português e Inglês), porém no site da universidade não possui este curso em sua grade.</p>
<p style="text-align: center;">UNIJUÍ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Didática, Planejamento e Organização da Ação Pedagógica • Estágio: Ensino Fundamental

<p>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul</p>	
<p>UPF Universidade de Passo Fundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Didática geral; • Ensino e aprendizagem de língua inglesa; • Prática pedagógica de língua inglesa I; • Prática pedagógica de língua inglesa II;

Elaborado pela autora (2020)

A maioria das universidades/faculdades afirmam que o curso de Letras ofertado fornece a bagagem necessária para o graduando funcionar como professor, quando estiver formado, que também atuará em diversas áreas que demandem profissionais com conhecimento linguístico de português e inglês.

As disciplinas descritas no Quadro 3 em sua definição no campo da grade curricular afirmaram que são disciplinas voltadas para a prática do professor em sala de aula.

A Didática ficou abordada, no quadro de definições, como uma disciplina de planejamento que auxilie o estudante, futuro professor, a se organizar para a elaboração de uma aula, bem como a matéria introdutória ao currículo do professor. Com o intuito de refletir sobre a prática docente, algumas faculdades e universidades também inseriram a disciplina de didática e explicaram a função desta disciplina como algo para refletir a prática docente, analisando o ambiente educacional e político, instrumentalizando o futuro professor para o planejamento e a avaliação dos alunos.

Quanto à disciplina de Estágio tanto o curricular quanto o supervisionado, encontrou-se que este é o momento em que o graduando coloca em prática a teoria aprendida em sala de aula. Afirmou sua importância para a definição da escolha do futuro docente que necessita conhecer seu futuro local de trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Letras:

o estágio supervisionado constitui um processo de transição profissional que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridos e também treinar as competências que já detém sob supervisão de um profissional da área.

As propostas pedagógicas do curso e as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado estão acordadas, ou seja, inteirou a teoria e a prática de maneira lógica. De forma simples, e despretensiosa percebeu-se com as análises das grades curriculares das universidades e faculdades acima mencionadas, que o curso de Letras não molda um professor para que vá encarar uma sala de aula sem desafio, até porque a teoria destoa à prática por muitas vezes.

Por tratar-se de algo constante e que exige continuidade é que iremos dialogar um pouco sobre a formação continuada.

4.2. Características da Metodologia da Língua Inglesa

A forma como o ensino e também a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) é abordada é muito valorosa, pois assiste, orienta e expande as metodologias e também os métodos aplicados pelos docentes de línguas em qualquer espaço em que estes estiverem lecionando. Enquanto pesquisadora, encontrei maneiras de contribuir com a melhoria e a compreensão de como aprender a Língua Inglesa (LI), já que este foi o foco desta pesquisa. Para obter sucesso na aprendizagem, foi importante que o ensino fosse estudado também, no intuito de melhorar o meio de aprender dos discentes.

No que diz respeito ao método, todos os dias podemos ser surpreendidos com novas formas de ensino e também de aprendizagem que comprovam que não existe um método perfeito ou melhor que o outro, mas sim estratégias diferentes que podem auxiliar o docente, tornando-o capaz de ampliar as formas de ensinar conectando as propostas ao contexto dos envolvidos.

Furlanetto (2019) conceitua abordagem, método e técnica quando afirma que:

“(...) a abordagem como a teoria utilizada pelo professor, o método como a prática, ou seja, as diferentes maneiras de levar o conhecimento até o aluno, e por fim, as técnicas como as diferentes atividades realizadas pelo professor, para atingir o objetivo de ensino-aprendizagem preestabelecido por ele”.
(FURLANETTO, 2019, p. 75)

A teoria utilizada pelo professor configura a abordagem utilizada para o ensino de inglês, já o método são as diferentes ações empregadas pelo docente para compartilhar o conhecimento e este chegar até o estudante. O conceito de técnica, são as diferentes dinâmicas efetuadas pelo professor para aproximar o conhecimento do discente.

Historicamente foram acumulados uma série de métodos e abordagens que atualmente temos esta vantagem de utilizarmos destes que muitos no passado não puderam servir-se e que hoje, orientam nossa prática.

Algumas concepções de estudos da linguagem que trabalharam quase que simultaneamente e por muito tempo foi a visão estruturalista da língua que a via como um sistema funcional para realizar as coisas, já a visão interacionista entendeu um pouco de cada coisa e combinou a partir dos estudos da psicologia que aprender a língua seria um meio para manter as relações sociais.

Em uma sequência de métodos para o ensino da LI, é possível citar alguns que são relevantes por cumprirem seu papel na dinâmica de estudos. Todos, assim como as pessoas, possuem particularidades e imperfeições, não atendendo a toda a clientela de maneira homogênea.

A seguir, trataremos de alguns recursos expondo seu papel histórico e sua importância em um determinado contexto. Existem metodologias baseadas em métodos e abordagens já criadas e que misturam vários deles no sentido de tentar fazer com que seja aprendido a língua de uma maneira mais rápida.

Durante toda a nossa história, diversas formas foram desenvolvidas para o ensino da LI. A seguir as principais serão destacadas para que seja possível ao término referenciar as atuais estratégias a estas ricas fontes de aprendizado da LE.

O Método da Gramática e Tradução (MGT) surgiu com a criação das primeiras escolas, na época do Império Romano e se intensificou durante a Idade Média até aproximadamente o ano de 1400 D.C. E neste período, o Latim se tornou uma língua internacional, mais ou menos da mesma forma que aconteceu com o inglês, e era o principal idioma usado nas escolas, nas universidades e também na Igreja. Isso gerou uma demanda das pessoas aprenderem este idioma e por consequência uma necessidade na criação de uma maneira para que este aprendizado acontecesse. Este MGT foi dominante no ensino de LE durante 2000 anos, que também foi utilizado pelos jesuítas no Brasil durante a colonização para ensinar o Latim aos povos indígenas.

De acordo com Castro (1998, p. 205),

(...) as gramáticas com moldes tradicionais utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras foram concebidas com base nas gramáticas para o ensino de língua materna, que por sua vez, seguem os esquemas das gramáticas grega e latina.

Basicamente, para compreender um texto, o estudante precisava decorar uma lista de palavras e associar estas à sua LM aplicando também a algumas regras de sintaxe invertendo o processo, atentando-se à gramática, principalmente.

No MGT a construção do sentido sempre acontecerá de forma indireta, passando pela LM de quem a estuda. O resultado é um aprendiz que pensa em uma língua e fala em outra.

Desta maneira, este procedimento também ficou conhecido como método indireto e algumas características fazem parte do conjunto de reconhecimento do mesmo, são eles: memorização de palavras, regras gramaticais, dedução, tradução, versão e um grande ênfase na escrita e na literatura da língua em que está sendo estudada.

Portanto, os pontos positivos deste método são descritos por meio do conhecimento das regras gramaticais da língua e também do vocabulário, que o estudante acaba treinando bastante por meio de atividades de tradução e versão. Já os pontos negativos estão ligados à falta de destaque na comunicação oral, pois com o MGT é mais improvável o desenvolvimento da oralidade, pronúncia e habilidades comunicativas. E por conta dos pontos negativos, começou a sofrer resistência e diversos questionamentos por parte de pesquisadores da área da linguística a partir do século XIX e iniciaram um estudo para desenvolver outras maneiras de ensinar e aprender LE e a partir desse movimento surgiu um novo método, chamado de Método Direto (MD) que será exposto na sequência.

Outro que se destacou entre os principais foi o MD, no final do século XIX, devido a insatisfação de alguns profissionais que trabalhavam no ensino de línguas com relação ao MGT.

O princípio fundamental do MD é de que o aprendiz deve estudar a língua que almeja desenvolver por meio dela mesma, então não se usa a LM para capacitar-se na língua-alvo, no caso dentro da sala de aula enquanto estiver estudando o idioma. A transmissão do entendimento ou do conceito deve ser concretizada por intermédio de trejeitos, figuras, sem utilizar tradução.

O MD motiva o estudante a pensar e falar na mesma língua, diferente do método anteriormente relatado aqui. Bem como, seu maior foco é a comunicação oral, ou seja, na habilidade oral dos alunos.

Pelo método direto, assim compreendido e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado à curiosidade e aos interesses do estudante. Pela tradução e pela

gramática ele agirá apenas sobre o raciocínio, sobre a memória, sobre o pensamento lógico, sem o interesse vital do aluno, impróprio ainda, nessa idade, á sistematização de conhecimentos que lhe é exigida (LEÃO, 1935, p.33).

A gramática e os aspectos culturais da língua que está sendo ensinada, são incentivados por meio de indução, isto é, primeiramente o aluno é exposto a elementos da língua, mediante um diálogo para somente após isso entender as regras que estão presentes naquele contexto. Dessa forma, o exercício oral vem sempre antes do exercício escrito.

As principais formas utilizadas pelos professores que utilizam o MD são: atividades de leitura em voz alta, perguntas e respostas, exercícios de conversação sobre situações reais, gramática indutiva para conduzir o estudante a preencher lacunas e também produção escrita quanto a situações trabalhadas em sala de aula. A prática de repetir não é anormal no MD e o uso de conversas do cotidiano das pessoas pretende tornar ativa o idioma que está sendo trabalhado em sala de aula. É evitado a todo o momento o uso da LM para que aquele tempo de estudo seja usado exclusivamente pelo aluno para estudar a língua que este quer aprender. Portanto, acredita-se que este terá uma fluência maior e vai utilizar esta língua mais naturalmente com o tempo.

O MD foi oficializado em vários países da Europa no final do século XIX e início do século XX, quando se tornou obrigatório nas escolas públicas desses países. No Brasil, foi utilizado pela primeira vez em 1932, em um momento em que estavam propondo uma reforma no ensino de LE, com turmas reduzidas de aproximadamente 15 a 20 alunos, com uma seleção rigorosa dos professores e a utilização de um material didático mais adequado para este fim.

Pode se destacar como principal ponto positivo do MD, o fato de que pela primeira vez um método tentou integrar as diversas habilidades comunicativas, na sequência de ouvir, falar, ler e escrever. Tudo isso no intuito de desenvolver no aluno uma autonomia ainda maior e um domínio na língua em que este estivesse estudando.

Contraditoriamente, um dos pontos negativos do MD era o fato deste não proporcionar uma proficiência da língua-alvo ao aluno, quer dizer, na maioria dos casos os estudantes submetidos somente a esse método se expressava de forma rasa e desestruturada, sendo considerado um aprendiz incompleto. Outra situação considerada negativa, era a necessidade de professores fluentes para a sua

aplicação, algo que era muito difícil de ser encontrado por conta da dominância do MGT que não exigia dos professores uma fluência oral e sim conhecimentos mais técnicos a respeito da língua escrita, dificultando assim a implementação e o uso do MD por parte das instituições de ensino.

Apesar da sua grande aceitação na Europa, o MD nunca teve o seu uso apoiado pelos Estados Unidos da América (EUA), que acabaram então desenvolvendo uma nova metodologia denominada de Método Audiolingual (MA), que começou também a ser usado no final do século XIX e posteriormente se espalhou pelo mundo.

Enquanto que a comunicação na língua alvo era o propósito do Método Direto, havia naquele momento novas ideias sobre língua e aprendizado emanando de disciplinas da linguística descritiva e da psicologia comportamental. Essas ideias motivaram o desenvolvimento do Método Audiolingual. Alguns dos princípios são similares aos do Método Direto, diferenciando-se com base nas concepções de língua e aprendizado dessas duas disciplinas. LARSEN-FREEMAN (1988, p. 31)

O MA surgiu por volta dos anos 30, porém podemos dizer que o processo de criação desse método iniciou bem antes do final do século XIX, quando os norte americanos propuseram uma metodologia diferente para contrapor o MD, esta metodologia teve o nome de Método de Leitura (ML). Conforme visto anteriormente, os EUA não aderiu ao uso do MD, enquanto os demais utilizavam e neste período os americanos concluíram que o objetivo principal da escola secundária, no sentido do ensino de idiomas, deveria ser prático. Para isso, propuseram uma junção de características do MGT e do MD. Foi fixado algumas regras básicas, do idioma em que estava sendo estudado. A intenção era de que as escolas secundárias, americanas, não davam estrutura suficiente para que os alunos pudessem desenvolver as quatro habilidades comunicativas. Além disso, os norte-americanos tinham matérias e não precisavam necessariamente aprender outro idioma. Por esta razão, bastava a escola ensinar o estudante a ler que estava tudo certo. Obviamente, não faltaram críticos para este momento da escola e desta insatisfação que surgiu o MA, como uma reação dos americanos contra um método de leitura que eles mesmos criaram.

O MA foi motivado por questões políticas, isso porque ele surgiu em meados dos anos 30, quando o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial e nessa época o exército americano precisou encontrar pessoas fluentes em várias línguas, porém ele não conseguiu encontrar, porque as escolas não formavam estes alunos.

A partir desta constatação, o exército americano decide criar um novo método, como forma de suprir esta demanda, só que não tinha nada de novo, era basicamente uma reedição do MD, porém apoiado em quatro pilares, sendo eles de que a língua é fala e não escrita, mesmo processo que ocorre na língua materna. A melhor maneira foi utilizar-se de diálogos da rotina das pessoas para a prática, desencadeando os laboratórios de línguas como recursos de aprendizagem.

Outra primícia do MA é de que a língua é um conjunto de hábitos, quer dizer que o método enxergava a língua como um dispositivo condicionado adquirido pela pessoa que estuda este processo por meio de estímulos e resposta. Este processo é baseado no behaviorismo de Skinner que defende que cada resposta certa dada pelo aluno deve ser reforçada pelo professor, evitando assim o erro.

Para que os erros não acontecessem, o ensino era feito lentamente, passo-a-passo, e as estruturas básicas eram apresentadas pelos estudantes até estes criarem uma automatização e está só aparece após uma série de exercícios. Solicitou-se que fosse ensinado o idioma não somente a respeito dele, mas também utilizando-se dele, sem muita gramática.

Desta forma, os estudantes eram desencorajados a fazerem perguntas e os exercícios eram programados e realizados de forma indutiva, assim como faziam no MD e também não havia preocupação com a norma culta da língua.

Outro argumento sobre a abordagem era de que as línguas são diferentes, isto significa que, as pessoas responsáveis em criar cursos tinham a obrigação de detectar as diferenças entre a língua materna e a língua que estava sendo estudada pelo estudante, focando nesta situação todas as atividades e com isso o aluno evitaria cometer erros que são influenciados pelo uso da LM.

O MA dominou o ensino de línguas até o início da década de 70 que na mesma época, também começou a receber críticas e questionamentos de ordem teórica e prática. Os estudiosos iniciaram um questionamento sobre o embasamento psicológico e linguístico do uso das teorias no ensino de idiomas. Já na prática, o excesso de repetições tornava a aula cansativa tanto para os estudantes quanto para os professores. Além de que, os alunos que eram submetidos a este método, apresentavam os mesmos problemas de estudantes que passaram por anteriores. Quando estes se defrontavam com uma situação de comunicação real, eles também travavam como se tivessem esquecido tudo o que aprendeu, e as críticas abriram

espaço, novamente, para o surgimento de uma nova metodologia, porém desta vez, mais para o final da década de 70, conhecida como Abordagem Comunicativa (AC).

Com o passar do tempo, foi constatado que o ensino com base nas premissas do MA acabava formando alunos que na maioria dos casos, apenas repetiam frases que eles não entendiam, condicionados pelas inúmeras repetições que faziam parte do processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção unida ao surgimento da psicologia humanista e cognitivista e a inserção de suas ideias na educação, começou a surgir a possibilidade de fragmentar e automatizar a aprendizagem humana.

Em um novo cenário em que as críticas estavam ficando claras, e por sua vez, um método de ensino por parte de estudiosos, neste caso o MA foi criticado por linguistas de viés cognitivista ou humanista não veio seguida de uma sugestão a proposta de metodologias supostamente melhor para o ensino de idiomas, como havia acontecido das outras vezes. Isto acabou fazendo com que o ensino de línguas entrasse em uma das suas crises mais sérias.

Durante este período, vários métodos floresceram, que geralmente ligados a um nome de uma pessoa, envoltos de uma aura mística, que ofereciam propostas metodológicas pouco convencionais no ensino de línguas. Tais métodos não impactaram de forma significativa na história da metodologia de ensino e aprendizagem de idiomas.

Voltando para a história, enquanto nos EUA os linguistas focaram seus estudos no código da língua, na Europa esses profissionais continuaram estudando o sentido e os aspectos sociais do idioma, que sempre enfatizava o discurso, esses estudos europeus não analisavam somente o texto escrito e falado, mas também a circunstâncias as quais eles eram produzidos e interpretados dando espaço a um novo método, chamado de AC.

A evolução metodológica que pode ser observada, desde o MGT, passando pelo MD até chegar na AC é que o primeiro evidenciava no código, o segundo destacava no sentido e este último focava na ação, pois defendia que falar é fazer. Deste modo, a maior inquietação da AC era o emprego da linguagem adequada, propiciando a situação no qual a ação da fala ocorre e o papel exercido pelos aprendizes obtenha um bom desempenho. A ênfase da aprendizagem não é na forma linguística, mas sim na comunicação. Sendo assim, as formas linguísticas são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver uma habilidade comunicativa.

O desenvolvimento de habilidades estratégicas como a oralidade, pode se tornar tão ou até mais importante do que a própria habilidade gramatical. Os materiais utilizados na AC também devem ser o mais autêntico possível. É interessante que haja diálogos do cotidiano os mais reais possíveis, envolvendo toda uma estrutura de interferência, utilizando-se de tudo o que pode ocorrer em uma conversa normal. No caso dos textos, os livros não são opções únicas, e outras modalidades são bem-vindas, como por exemplo textos de revistas, artigos de jornais, propagandas, anúncios, classificados, etc.

Quanto às habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) não existe uma preferência, uma ordem para o desenvolvimento delas e na AC elas são abordadas de formas integradas. No entanto, é possível focar o desenvolvimento somente de uma das habilidades que dependerá do objetivo da aula ou do próprio estudante, bem como a utilização da LM em sala de aula, especialmente nos cursos que ainda estão iniciando.

A AC também centralizava a aprendizagem no estudante. Nela, os professores deveriam abandonar o papel de donos do conhecimento e assumir para si a função de orientador, de guia educacional, que demonstrasse interesse em ser sensíveis aos interesses dos alunos, motivando a sua participação nos processos de ensino e aprendizagem.

Por conta dessas características a AC gerou um grande interesse das escolas, professores e alunos, parecendo de fato ser um método definitivo para o ensino de idiomas.

O que a AC não considerava era com o aparecimento das tecnologias digitais, de informações e comunicações que se afirmaram e transformaram a cultura das pessoas. Sugerindo maneiras diferentes e individualizadas das pessoas acessarem a informação e construir conhecimento, chegando assim ao Pós-Método (PM).

Os métodos sempre aprisionaram professores e aprendizes, bem como sempre foi visto como uma solução para o ensino de idiomas. Por conta disso, sempre houve uma necessidade muito grande de encontrar a maneira certa, que fosse capaz de ser aplicada de forma universal e que ajudasse as pessoas a superarem todas as suas deficiências.

Essa situação acabou dando origem a inúmeras propostas metodológicas que, no final das contas, sempre apresentavam um resultado que deixavam alguma coisa a desejar. O longo período de domínio do método, pode ser descrito como um

tempo de muitas mudanças e poucas evoluções no ensino de línguas, exemplificado por avanços e recuos, isso porque aquilo que se afirmava como correto em um momento, era imediatamente negado em outro, inclusive conceitos fundamentais como o de língua e o de aprendizagem. Tais situações levaram a área a um esgotamento metodológico e fez todos pensarem que o sonho de se construir um método único, infalível, que pudesse ser capaz de ensinar a todos era algo impossível de ser alcançado.

Já no presente, depois de chegarem a constatação histórica de que o método tem trazido mais problemas do que soluções, alguns estudiosos têm preferido a opção drástica de escolher, simplesmente abandonaram o método e extingui-lo. Fazendo assim que estudo de línguas chegasse a um novo momento, a era do PM.

O PM tem se definido pela troca da AC como proposta unificada de ensino por diversos critérios que buscam atender as exigências sociais e de aprendizagem do aprendiz, a vivência dos docentes e o contexto onde acontece, sendo diferente um lugar do outro.

A perspectiva desta ideia unificada designada de forma vertical para ser trabalhada em qualquer ambiente, ocorre durante um extenso período histórico de domínio do método e que após isso fora trocada por uma experiência que apesar de nova já era vivida pelas pessoas em seu cotidiano.

No PM defende-se no ensino de línguas, que não deve acontecer em um mundo abstrato e meramente teórico, mas sim em um determinado contexto baseado na realidade do aluno, garantindo assim que o professor possa agir dentro daquilo que é importante e necessário para os estudantes. A intenção disso é promover a autonomia do aluno, dando a ele informações necessárias para que ele mesmo gerencie sua aprendizagem e assegure a relevância social daquilo que ele está aprendendo para o seu contexto social.

Esta nova proposta tem sido impulsionada pela facilidade de acesso à informação possibilitada pela presença cada vez maior da internet, das tecnologias digitais, de informação e comunicação e também das redes sociais na sociedade contemporânea.

Alguns pesquisadores da área propõem que com todas as transformações sociais, tecnológicas, e pedagógicas que estão em andamento, caminhando-se para a invisibilidade do professor nos processos de ensino e aprendizagem, levados por um desejo do aluno de ver menos e fazer mais, coisas que são possibilitadas pela

inserção da tecnologia na educação. Tal processo, de invisibilizar o professor tem a tendência de aumentar a sua influência e também ajudar na construção da autonomia do aluno. Ao se tornar invisível, o professor pode assumir definitivamente seu papel de guia na construção do conhecimento, apontando caminhos e deixando o conteúdo mais visível para o aluno, que pode adaptá-lo a sua realidade e necessidade individual. Esse processo já é bastante comum nos cursos de idiomas à distância, evita a padronização do ensino e facilita a construção conjunta do conhecimento.

Portanto, concordamos que o ensino de LI passa necessariamente por este processo de invisibilidade do docente, algo que não seria a extinção do profissional. Ao contrário disso, pois o professor que se colocar nesta posição se obrigará a planejar, preparar e avaliar com mais critério antes de distribuir aos estudantes, isso se a intenção for construir o conhecimento junto com este aluno e de forma individualizada.

Séculos de história nos mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno e o estudante também não aprende o que não deseja, o que não lhe faz sentido algum ou o que não se encaixa na sua realidade.

Contudo, quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas é fundamental permitir que o aluno exerça sua autonomia, especialmente no que se refere ao que ele (a) deseja com o idioma. Nesse processo, quanto mais invisível for a atuação do professor, mais visível será para o aluno o objetivo de aprendizagem dele.

No próximo capítulo apresento aspectos metodológicos do estudo realizado e, com base na análise documental, trato dos documentos curriculares norteadores da educação básica nacional, a BNCC, e do estado do Rio Grande do Sul, o RCG e o lugar da língua inglesa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL

A abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa, já que, segundo Haguete (2005), os princípios qualitativos salientam as características de um acontecimento em termos de suas origens e formas de ser. Inicialmente, fizemos uma pesquisa na grade curricular do curso de Letras, para localizar disciplinas que abordem os métodos desenvolvidos por professores de LI quanto ao ensino da mesma, e para isso determinamos um espaço, sendo este o noroeste do Rio Grande do Sul, as universidades, faculdades, enfim locais nesta área que oferecem o curso de Letras – Inglês ou Língua Inglesa. Vale lembrar que analisamos documentos pertinentes à forma de ensino da LI na educação básica, tal como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e suas ementas. Tratamos a formação inicial do professor de LI como algo muito relevante a ser pesquisado e desenvolvido, até para que possamos compreender o que vem sendo trabalhado com esses professores a partir de sua formação inicial. E por fim, porém não menos importante, tratamos do assunto formação continuada para professores de LI, no intuito de observarmos o que é uma formação contínua e podermos propor algo que contribua com este docente para que resulte em sua prática do ensino da LI na educação básica, de forma dinâmica e prazerosa.

Para tanto, trabalhamos com análise de matérias fotográficas, que registraram momentos significativos de aprendizagem de estudantes que participaram da formação da autora, fazendo com que tais momentos fossem pensados como algo a ser compartilhado e vivenciado por demais docentes desta área, a princípio.

O local da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental no norte do Rio Grande do Sul e os arquivos fotográficos serão os recursos de colhimento de conceitos, do mesmo modo e suas perspectivas.

Para DEMO (2000. p. 33), na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Para LUNA (2000, p. 15), essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo e relevante teórica.

Para que algo seja digno de pesquisa, é necessário que haja um certo questionamento a respeito de um campo que mereça ser pesquisado e que admita resultados.

Rudio (1986) define o problema de pesquisa como:

[...] objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil. Embora possa parecer uma “recaída” positivista, vale lembrar que uma maneira de facilitar este primeiro momento de impasse é a descrição do problema especulando sobre seu campo de observação em relação a algumas variáveis. RUDIO (1986, p. 44)

Consequentemente, é essencial que o problema de pesquisa exista para que o pesquisador, a partir deste, possa nortear seu trabalho focando em responder uma ou mais perguntas. Segundo Vergara (2006),

“O problema de pesquisa é uma questão não resolvida, é algo para o qual se vai buscar resposta, via pesquisa. Uma questão não resolvida pode estar referida a alguma lacuna epistemológica ou metodológica percebida, a alguma dúvida quanto à sustentação de uma afirmação geralmente aceita, a alguma necessidade de pôr à prova uma suposição, a interesses práticos, à vontade de compreender e explicar uma situação do cotidiano, ou outras situações”. (VERGARA, 1991, p. 21).

O problema de pesquisa deve ser estabelecido de maneira que a solução seja praticável. Precisa haver, também, a relação entre o problema que será investigado e a metodologia da investigação.

As próximas sessões a seguir tratam, respectivamente, da identificação desta pesquisa, seu tipo de abordagem, bem como a localização espacial a qual foi estudada, o percurso seguido da proposta de produto final para conclusão de toda esta elaboração.

5.1. Identificação da pesquisa

Para a efetivação desta pesquisa, a abordagem qualitativa foi a que melhor se enquadrou, visto que diversas informações serão, principalmente retratadas e menos quantificadas.

De acordo com DENZIN e LINCOLN (2006, p. 58), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isso expressa que seus investigadores observam seus objetos de interesses em situações distintas.

A pesquisa qualitativa confere importância essencial aos envolvidos e também a tudo o que foi informado por eles. Esta proposta de uma pesquisa qualitativa proporcionou um determinado envolvimento com o mundo dos discentes que se deparam com professores que atuam na área de LI e não são formados na mesma ou até mesmo conheciam apenas um jeito de ensinar a LI, porém foram analisadas as imagens e as situações que foram significativas e ocorreram um ensino dinâmico da LI e também consideravelmente favoreceu a professora envolvida (a autora), através

desta experiência, uma maneira de trabalhar determinados conteúdos com os estudantes da Educação Básica, bem como compartilhar essas vivências com os demais professores.

Compete salientar que foram analisadas a existência de disciplinas específicas, do curso de Letras, que preparem o professor de Língua Inglesa, para a sala de aula, em cursos de formação inicial no noroeste do Rio Grande do Sul, com o intuito de contribuir com a formação continuada de professores para o ensino de LI por meio da construção de diretrizes curriculares para potencializar práticas pedagógicas para os docentes da área de inglês.

5.2 Localização e tipo de pesquisa

As imagens fazem parte de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de uma escola de ensino fundamental do noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

A média de alunos por turma é entre 20 e 22 estudantes, em cada uma delas, sendo que a escola possui uma turma de cada ano, sendo 6º, 7º, 8º e 9º anos nosso maior foco.

As instituições de ensino que oferecem o curso de Letras (inglês) no noroeste do Rio Grande do Sul também foram analisadas e destacadas as disciplinas que preparam este futuro professor para o ensino da LI.

Para isso, foi estudada a formação de professores tanto inicial quanto continuada do professor de LI.

No que tange a formação de professores, apresentou-se o núcleo do interesse deste estudo, uma vez que estudada esta questão, amplia-se a visão e torna-se custoso abordar todo o fundamento sobre a formação docente.

A pesquisa, já situada como uma abordagem qualitativa analisou imagens com o objetivo de contribuir com o ensino da LI na Educação Básica, produzindo/desenvolvendo um material de apoio ao professor, propondo instruções metodológicas de conteúdos para que tenhamos registros concretos de aulas que deram certo e não foram compartilhadas com os demais colegas.

A pesquisa qualitativa provém da precisão de examinar acontecimentos sobre um conceito mais argumentador, firmado em uma conjuntura comum no qual ocorre um acontecimento.

Sendo assim o foco de uma pesquisa qualitativa não é produzir uma forma universal de pensamento de um determinado evento, no qual os resultados possam ser quantificados ou até mesmo igualitário, ou seja, deve se apresentar como algo pesquisador e interpretativo.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois procurou investigar os objetos de estudos, sintetizando algo que não pôde ser estimado através de números, bem como não sugeriu uma sequência tão dura, como é o caso da pesquisa quantitativa.

“Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p.80)

Quando a pesquisa é considerada qualitativa, o pesquisador vai a campo no intuito de desenvolver conhecimento.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Ainda falando deste tipo de abordagem, não se afirma que a pesquisa qualitativa é opositora à quantitativa, na verdade, alguns autores afirmam que elas se complementam, sendo possível uma pesquisa qualitativa, por exemplo, utilizar-se de dados quantitativos para compô-la.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

O propósito maior desta pesquisa não foi especificar o conceito de pesquisa qualitativa, porém a abordagem simpatizou-se com a descrição da mesma e pode-se

concluir que o presente estudo propicia uma compreensão interpretativa, sendo assim uma pesquisa qualitativa.

Por fim, a trajetória metodológica abrangeu além de conhecer o caminho pelo qual foi necessário percorrer para se concluir o produto final, e o próximo título introduz o respaldo que foi obtido para a conclusão do produto.

5.3. Referenciais para análise e principais documentos analisados

Foi necessário analisar alguns documentos para que servissem de apoio e auxiliassem na elaboração do produto final desta pesquisa. Porém, é interessante que o pesquisador esteja atento quanto ao contexto social global, qual o documento a ser averiguado está inserido.

Quando o assunto é análise documental, Cellard (2008) afirma que:

é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. (CELLARD, 2008. p. 248)

Na última afirmação, o autor reforça que a falta de distância pode dificultar também a tarefa do pesquisador. E será tratado neste capítulo de análise documental, bem como serão exibidas as disciplinas específicas que preparam este docente para a sala de aula.

Foram levados em consideração documentos como o estudo da BNCC, do RCG e a análise de disciplinas específicas que preparem o professor de LI para a sala de aula. Reiteramos que o estudo da BNCC e do RCG foi voltado para o componente curricular de Língua Inglesa, pois é a parte que possui maior relevância para esta pesquisa.

5.3.1 A BNCC e o RCG sobre o ensino de Língua Inglesa

Considerando a BNCC que é um documento de natureza regimental, o currículo de LI no Brasil e, conseqüentemente, no Rio Grande do Sul foi elaborado

com o objetivo de auxiliar a solucionar a desagregação das políticas educacionais e consolidar a qualidade e efetividade do aprendizado.

A aquisição da LE é citada na lei nº 13.415/2017, onde presume que, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Art. 2, § 5º). Sendo assim obrigatória sua inclusão e alterações em documentos escolares que elegera a LE como a língua escolhida.

Baseada na afirmação acima, a construção de novas estratégias de ensino deve ser levada em consideração, pois o documento normativo no qual está em discussão possui algumas exigências de como assegurar aos estudantes a ampliação e aprimoramento das dez competências gerais.

A LE desempenha um dever significativo, em virtude de sua popularidade em inúmeros países, atribuído a economia, imprensa, política, publicidade, cinema, músicas, viagens, educação e dentro das comunicações também.

Baseado em tal popularidade e importância deste papel que a LI ocupa, para que este idioma seja utilizado e reconhecido, a BNCC reconhece que diversas práticas sociais de linguagem e reflexões críticas sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo e a si mesmo.

Além disso, a BNCC reforça:

A língua inglesa amplia a possibilidade de participação e circulação, principalmente nas práticas sociais do mundo digital, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Desse modo, o professor deve adotar uma atitude de acolhimento e legitimação dos diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita questionarmos à visão de um único inglês “correto” a ser ensinado.

Isto não quer dizer que o uso tradicional deva ser excluído, mas atuar com usos locais do inglês e aptidões e na expectativa de desenvolver além do prazer de falar o inglês, um novo conjunto linguístico que seja significativo para o estudante e que este possa interagir conforme sua necessidade.

Na BNCC, o currículo de LI é discorrido em Eixos Organizadores que, ainda que trabalhados de forma separada estão intrinsecamente ligados, estando organizados por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Estes eixos são: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguísticos e dimensão intercultural.

Cada um desses eixos aborda um determinado tipo de uso, a oralidade trata do uso oral da língua, focando na compreensão e também na construção da mesma em diversas situações do cotidiano. A leitura propicia a relação do leitor com o texto escrito, baseando-se na compreensão e interpretação dos gêneros textuais. A escrita mostra técnicas de elaboração de textos que realçam um desenvolvimento avançando daquilo que o aprendiz consegue utilizar rebuscando dos eixos já mencionados anteriormente. O eixo de conhecimentos linguísticos aborda ao aprendizado do léxico e da gramática, focando em situações já conhecidas pelo estudante, contextualizando articuladamente aos demais eixos também. E, finalmente, o eixo dimensão intercultural no qual capacitar-se em inglês, enquanto uma segunda língua acarretará em vários papéis, sendo estes seus valores, sua importância e propósitos nos vínculos entre diversos povos e pessoas em constante seguimento interacional e construtivo.

Este documento permite fundamentar-se para a elaboração dos currículos e organização de ensino, os quais serão construídos pelo docente, que irá explanar conforme o tipo da turma, analisando e melhorando com o tempo, considerando que que o professor terá independência para tal funcionamento.

Convém acentuar, que o docente constituirá suas próprias técnicas, as quais supor serem as mais adequadas. Além disso, trabalhar de forma interdisciplinar, focando na formação do ser humano, enquanto cidadão que irá constituir a sociedade.

Para que tal formação ocorra de forma integral, o documento da BNCC e também o RCG reforça, a necessidade da construção de competências específicas para o ensino fundamental.

A primeira competência específica de língua inglesa é:

Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Quando o assunto é aprender um novo idioma, é de suma importância que haja comunicação e em sua segunda competência a BNCC destaca:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressa ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses e outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Com o intuito de contextualizar o aprendizado, esta competência aproxima e respeita as diferenças:

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturas e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

Objetivando reconhecer a diversidade linguística, a próxima competência retrata:

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

A competência a seguir reforça o uso de novas tecnologias em diversos âmbitos:

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética crítica e responsável.

A última competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental preocupa-se em:

Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Por fim, a abordagem para construir coletivamente um repertório mais amplo de frases e expressões comuns da rotina e contexto da vida dos estudantes, articulando com o prazer de aprender este idioma, produzindo textos orais e escritos de forma significativa para que a possibilidade do produto final seja concreta e efetiva.

Um outro documento que foi aprovado em 18 de dezembro de 2018 e entregue oficialmente à SEDUC/RS através da Resolução nº 345, que “Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual”.

Para orientar a implementação do RCG, este documento elaborado em conjunto e em caráter normativo define aprendizagens essenciais aos estudantes do Rio Grande do Sul, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como respectivas modalidades no território estadual.

O recorte deste capítulo será em torno dos Anos Finais e os componentes curriculares, restringindo a área de Linguagens e conseqüentemente da Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa.

No § 1º a resolução traz:

No Ensino Fundamental, a área de Linguagens, nos Anos Iniciais, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e nos Anos Finais, com acréscimo da Língua Inglesa. A finalidade é proporcionar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam a possibilidade de interação e de expressão de valores, sentimentos, ideologias, ampliando também suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

A adaptação ou construção dos PPPs ao RCG deveria ser desenvolvida por completa durante o ano de 2019 e sua execução já no começo do ano letivo de 2020, de acordo com a liberdade dos sistemas e organizações de ensino.

Complementando o último parágrafo, o qual previa aplicar os componentes curriculares presentes no RCG e propostos nos PPPs das instituições, porém devido a situação em que o mundo está passando, um ano pandêmico, modificou-se os planos, no caso os prazos das escolas.

A seguir, apresento um conjunto de experiências de trabalho de língua inglesa em escolas públicas. Essas experiências, com diversos registros fotográficos permitiram tecer novos olhares sobre minha prática docente, fazer reflexões dialogando com autores e, a partir disso, apresentar o “produto” derivado deste trabalho dissertativo.

6. EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM LÍNGUA INGLESA: ATIVIDADES DE ENSINO E ICONOGRAFIA

Por que é importante relatar práticas das experiências, dos experimentos, dos trabalhos, das aulas desenvolvidas dentro da escola, em seu contexto? Segundo Nóvoa (2004), a formação é algo que faz parte do indivíduo e que a cada circunstância vivida interfere em sua formação. São diversos auxílios que compõem a formação docente, sendo eles os livros, os mestres, as aulas, e não é nada individual ou solitário, mas sim com contribuições significativas.

É de suma importância que ao formar um ser desenvolvido, esteja-se ciente de que este carrega histórias bem como suas próprias experiências, e será desta maneira que sua formação será conduzida, baseada em como foi seu trajeto.

A prática pedagógica é a protagonista da realização do conhecimento, pois é a principal fonte do sucesso e também do fracasso. É através dela que se reproduz novas práticas ou se reconstruem.

A motivação para realizar este trabalho nada mais foi do que constatar que práticas desenvolvidas pela autora puderam servir de inspiração para novas aulas a serem desenvolvidas.

As imagens a seguir tratam-se de aulas organizadas pela autora, que tiveram o intuito de construir uma ponte para que a aprendizagem fosse maior do que a desistência.

O material fotográfico que foi utilizado neste trabalho apresentou o local de onde foram estudadas as propostas. Seguimos as recomendações de (LOIZOS, 2011, p. 137) que sugere a utilização de imagens, pois estas empoderam ações de tempo e fatos. Partindo deste pressuposto, mostraremos imagens que concretizaram práticas pedagógicas funcionais quanto ao ensino da LI na educação básica de uma escola no noroeste do Rio Grande do Sul.

O uso de imagens/fotografias tem sido cada vez mais utilizado em pesquisas qualitativas, pois desta forma é possível enriquecer o trabalho com mais esclarecimento, credibilidade e proporcionar resultados mais ricos, aproximando a pesquisa do leitor.

A definição de documento é algo muito ampla e não é, necessariamente, apenas o arquivo escrito, como relata Bellotto (1994):

[...] o documento é um elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, etc. [...] enfim, tudo que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana (BELLOTTO, 1984, p. 34).

Quando utilizada como fonte de estudo a função de imagem muito qualifica a pesquisa, pois aproxima o leitor da realidade do trabalho em questão. Partindo do pressuposto de que a análise de documentos é uma espécie de comprovação da pesquisa, as imagens também são e precisam ser analisadas cuidadosamente para serem compreendidas.

As fotografias permitem a aproximação do (a) pesquisador (a) para além do momento vivenciado, visto que é uma mão de duplo sentido, o qual o conhecedor do trabalho futuro também conhecerá por meio de fotografias, como estabelece Novaes (2005, p. 12) “[...] as imagens permitem esse duplo movimento: sair de si e trazer o mundo para dentro de si”.

Para tanto, as fotografias ao mesmo tempo que nos aproxima do concreto nos faz pensar sobre cada instante em que foi marcado nas imagens em que nos é apresentada, no entanto, Novaes (2005) aponta a complexidade desta facilidade de compreensão.

Somos hoje dominados de ponta a ponta pelas imagens, e é graças a esse excesso que não aprendemos a ver ainda. Se não sabemos ver, é certamente porque a visibilidade não depende do objeto apenas, nem do sujeito que vê, mas também do trabalho da reflexão: cada visível guarda uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada instante e em cada movimento. (NOVAES, 2005, p. 11)

Estes registros fotográficos auxiliaram no desenvolvimento do produto final desta pesquisa, mediante a situação em que cada aula foi programada e realizada. As fotografias foram enumeradas e comentadas em um pequeno texto explicativo para melhor identificação e entendimento do leitor.

Foi possível visualizar os ambientes diversos que não foram retidos apenas em sala de aula, porém não deixaram de serem práticas, experiências vivenciadas no contexto em questão, sendo traduzido com descontração, alegria, situações temáticas, sensações e emoções diversas (desde o nervosismo ao êxito).

Imagem 1 – Protesto nas ruas contra o mosquito da dengue



Fonte: Arquivo pessoal da autora (março de 2015)

Em março de 2015, os alunos da turma do 7º ano foram convidados a irem às ruas para protestarem contra o mosquito da dengue. Porém, este protesto aconteceu em inglês e os estudantes por sua vez, passavam nas casas, conforme Fotografia 1, e solicitavam a presença dos moradores até o portão. No momento em que abordavam às famílias que ali residiam, explicaram, em inglês, a importância de manter as casas limpas e seguras do mosquito da dengue. Foram usadas palavras em inglês nos panfletos confeccionado pelos próprios estudantes. (Imagem 1.2)

Para os discentes foi uma festa divertida, brincadeira, e muitos até achavam que aula só acontecia dentro da sala de aula, depois de tal experiência puderam perceber o quanto aprenderam. Não pode ser esquecido que no dia 17 de março celebra-se o dia de São Patrício e a data foi aproveitada para que a história pudesse ser reproduzida através de brasileiros que desejam aprender a LI. Com isso, fica evidente que a festa que celebra o dia de São Patrício acontece nas ruas de diversos países. Em alguns lugares, a celebração possui bebida alcoólica, gritos, protestos, brincadeiras. Para que fosse algo pedagógico, mantivemos características permitidas

para a idade: os protestos, as roupas verdes, as cartolas, as abordagens (porém para conscientizar).

Enquanto professora, eu registrei em meu sistema próprio, que foram abordados temas como o *speaking*, o imperativo, pronomes indefinidos, *short answers*, *and present continuous*. Ao mesmo tempo em que se ensinava o que havia sido aprendido em sala de aula, há alguns dias, os estudantes do protesto puderam aprender e também reforçar seu vocabulário de forma precisa e dinâmica. Este registro não conseguiu firmar em sua imagem a quantidade de conhecimento adquirido dentro e fora da sala de aula, mas foram muitas conquistas para um único dia. Um trabalho em parceria com a professora de ciências e de arte. O estudo sobre o mosquito da dengue, as confecções dos materiais para exposição, entre outros apontamentos que deram muito certo dentro daquele contexto escolar.

Imagem 1.2 – São Patrício (protesto nas ruas)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (março de 2016)

Em 2020, antes mesmo da pandemia se instaurar em nosso país, a primeira e única atividade presencial foi desenvolvida em 16 de março de 2020. Os estudantes da turma do 7º ano produziram uma exposição de materiais acerca do dia de São

Patrício. Eles explicaram toda a história do personagem, confeccionaram cartolas verdes e explanaram toda a história em inglês, porém em conjunto, o qual um estudante complementava a frase do outro, quando este não conseguia concluir o que estava dizendo (Imagem 1.3).

Imagem 1.3 (São Patrício: exposição e explicação sobre a data comemorativa)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (março de 2020)

Contudo, no apêndice deste trabalho, é possível verificar mais fotos deste evento e vamos intitulá-los de Imagem 1.4, 1.5, 1.6 e assim sucessivamente, de acordo com a quantidade de fotos.

Imagem 2 – Flag Day – Dia da bandeira americana



Fonte: Arquivo pessoal da autora (junho de 2015)

No dia 14 de junho comemora-se o dia da bandeira dos Estados Unidos. Este dia foi muito bem aproveitado, pois a turma estava em transição ainda. Havia recém-chegados ao 6º ano e isso exigiu um trabalho mais minucioso ainda.

Na Imagem 2, os estudantes desenvolveram cartolas, com o auxílio da professora de arte, para que no dia da bandeira americana pudessem apresentar seus modelos variados e também apresentar uma breve história da bandeira americana aos demais colegas dos anos iniciais.

Esta pesquisa contou com a criatividade dos estudantes que propuseram reforçar as cores, os artigos definidos e indefinidos, pronomes pessoais, bem como os estudantes começaram a formular frases, em inglês.

As apresentações aconteceram de forma dinâmica, sem cobranças quanto a pronúncias perfeitas (até porque não era esse o foco). Os estudantes estavam confiantes e puderam desenvolver empatia quanto à forma que os americanos são patriotas e vivenciando sua história e vestindo-se como eles, aproximaram-se um pouco mais desta cultura.

Ao final desta atividade ficou evidente a satisfação dos estudantes ao falarem em inglês, ao se apresentarem para os alunos menores, ao prepararem um ambiente que se aproximasse da cultura americana.

Todavia, mais registros de aulas como esta foram expostas no apêndice deste trabalho. Neste caso, vamos intitulá-las como 2.1.

Imagem 3 – Independence Day (4 de julho)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (julho de 2018)

A Imagem 3 é muito especial, pois este era o momento da culminância do projeto *July, 4th*. Tal atividade aconteceu sem a participação da professora de LI, pois foi exatamente no dia da entrevista para ingressar no mestrado.

Todo o trabalho fez parte de uma continuidade do trabalho sobre o dia da bandeira, porém alguns ajustes foram necessários.

A turma do 6º ano firmou no estudo dos estados dos Estados Unidos, quantos são, quais são, reiterando a necessidade de fala da LI por meio de imagens, cores, objetos e cartazes.

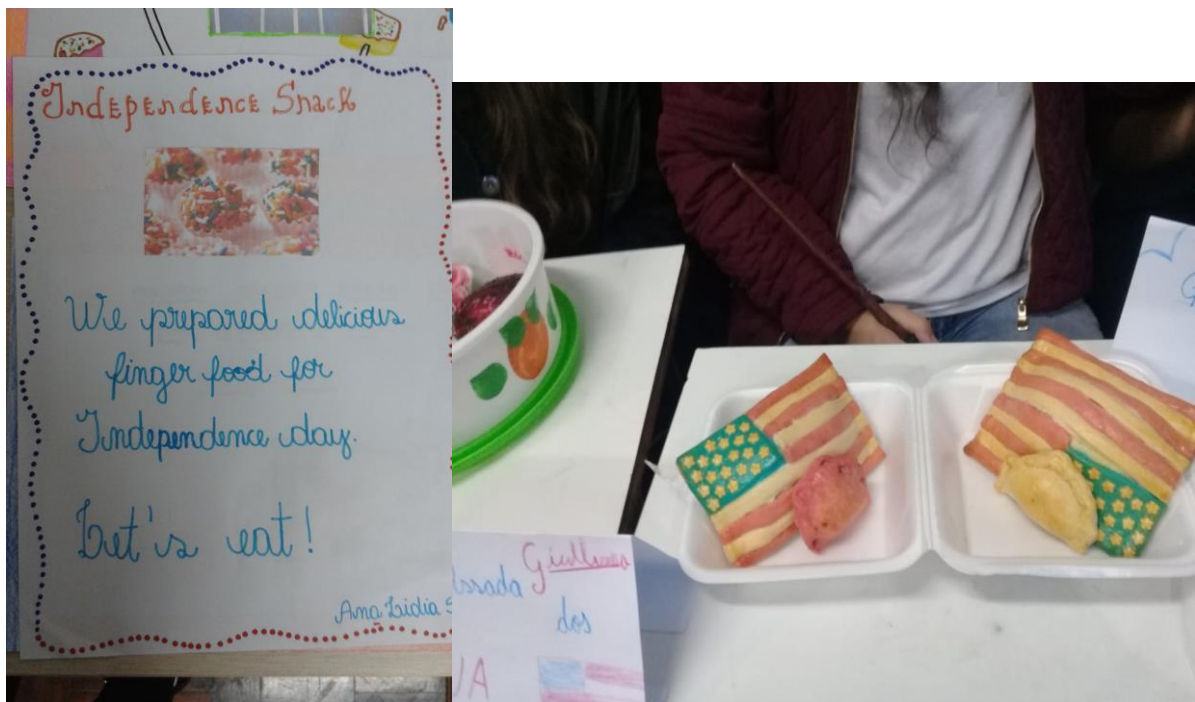
O 7º ano conduziu um trabalho investigativo sobre o uso do inglês britânico e americano. A origem do inglês americano por intermédio de qual evento histórico, bem como a participação de dois nativos por chamada de vídeo.

A turma do 8º ano trabalha em sua grade curricular a América do Norte, em geografia, foi assim que nasceu o trabalho com esta turma. Fizeram um documentário em inglês com legendas em português, para mostrar toda a história dos Estados Unidos para as turmas. Cada colega era um repórter que falava sobre esportes, moda, cinema, saúde, jornais, entre outros... Mais uma vez o idioma teve espaço para ser trabalhado dentro de uma aula de outra disciplina, e ocorreu a aprendizagem de forma dinâmica e divertida.

O 9º ano realizou o barzinho (*Independence Snack*) com o intuito de arrecadar dinheiro para vossa formatura e construíram monumentos de pontos turísticos dos Estados Unidos. A exposição aconteceu durante todo o dia e os estudantes contaram a história de cada estátua ou maquete. (Imagem 3.1 e 3.2)

Imagem 3.1 (Banner Barzinho)

Imagem 3.2 (Pastel Criativo)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (julho de 2018)

A parte gramatical trabalhada por meio desse evento foi notável pela autora, pois os estudantes não sabiam nomear o que aprenderam, porém sabem usar a LI dentro do contexto necessário.

Imagem 4 - Halloween – Dia das bruxas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (outubro de 2016)

O dia 31 de outubro é comemorado o dia das bruxas, muitos países fazem deste dia uma grande festa divertida, onde crianças se fantasiam e saem pedindo doces nas casas, bem como os adultos também utilizam este dia para se fantasiarem e festejarem essa data.

A atividade do dia foi desenvolvida utilizando a ideia dos próprios estudantes que solicitaram um dia para usarem fantasias e poderem vestir-se de forma mais livre, sem uniformes, com doces, comidas e brincadeiras.

Pensando em algo pedagógico, separamos conteúdos e turmas. Cada turma decorou sua sala de aula para o dia da festa. Os estudantes tiveram 60 dias para se organizarem. Os conteúdos foram divididos e passado para que cada turma pudesse se organizar. O cronograma de horários para as visitas foi estruturado de forma que todas as turmas pudessem visitar e serem visitadas.

Quando recebiam visitas, os alunos desenvolveram algumas explicações sobre o conteúdo trabalhado em sua série até então (Imagem 4). Aplicaram questionamentos aos visitantes no intuito de reforçar a aprendizagem destes. Algumas brincadeiras ora foram introduzidas e ora finalizavam suas apresentações.

As habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* estiveram presente durante todas as propostas.

Todas as visitas foram registradas e avaliadas, que por sinal ganhara uma proporção muito grande na escola, devido o envolvimento dos alunos.

Os discentes cozinharam os alimentos e criaram o concurso da comida mais criativa, no qual os demais estudantes podiam votar nos pratos, além de desenvolverem as brincadeiras, a turma do 9º ano também fez a feira dos alimentos, vendendo os doces e salgados para realizarem sua formatura no fim do ano letivo.

A turma do 8º ano conseguiu organizar toda a parte estrutural do *Simple Past*, passado simples (Imagem 4.1), trazendo para aquele momento prazeroso uma breve forma de aprender inglês. A cabine do *speaking*. Quando recebiam visitas e explicavam sobre o passado simples, eles convidavam os colegas a participarem da cabine e quando a pessoa aceitava o convite eles desenvolviam diálogos que despertem nos demais estudantes a vontade de aprender inglês.

A turma do 7º ano utilizou o *Simple Present*, presente simples, para trabalhar com os colegas das demais turmas através de brincadeiras que reforçavam o ensino da língua inglesa.

A turma do 6º ano planejou toda a decoração da escola (os corredores, sala dos professores, coordenação, direção), bem como falaram dos personagens do *Halloween* e sua simbologia. Utilizaram palavras em inglês e construíram frases em inglês para demonstrarem os personagens principais do Dia das Bruxas.

A direção da escola juntamente à coordenação deixou a última semana de outubro para este trabalho, podendo assim ser avaliado cada turma em um dia. Os professores fizeram as visitas, votaram nas fantasias, nas comidas criativas e também participaram das aulas que os estudantes conduziram.

Imagem 4.1 (Halloween – 8º ano – Simple Past)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (outubro de 2018)

O momento em que os próprios estudantes foram protagonistas de suas práticas. Por intermédio de estações, as quais algumas eram visuais, outras orais, os alunos puderam construir juntos a melhor forma de compreenderem e utilizarem com dinamismo a LI. A professora pode acompanhar e mediar este momento de troca e desenvolvimento da própria autonomia.

Imagem 5 – Estudando a cultura alemã durante as aulas de LI.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (maio de 2017)

Utilizar o interesse dos estudantes para trabalhar a LI em conjunto com esta curiosidade, provou-se a partir deste experimento que funciona, ao menos naquele contexto. Os estudantes da turma escolhida para este registro, são descendentes de alemães.

Portanto, o interesse pela cultura de seus antepassados foi relevante, e por que não se utilizar desta vantagem para ensinar a LI?

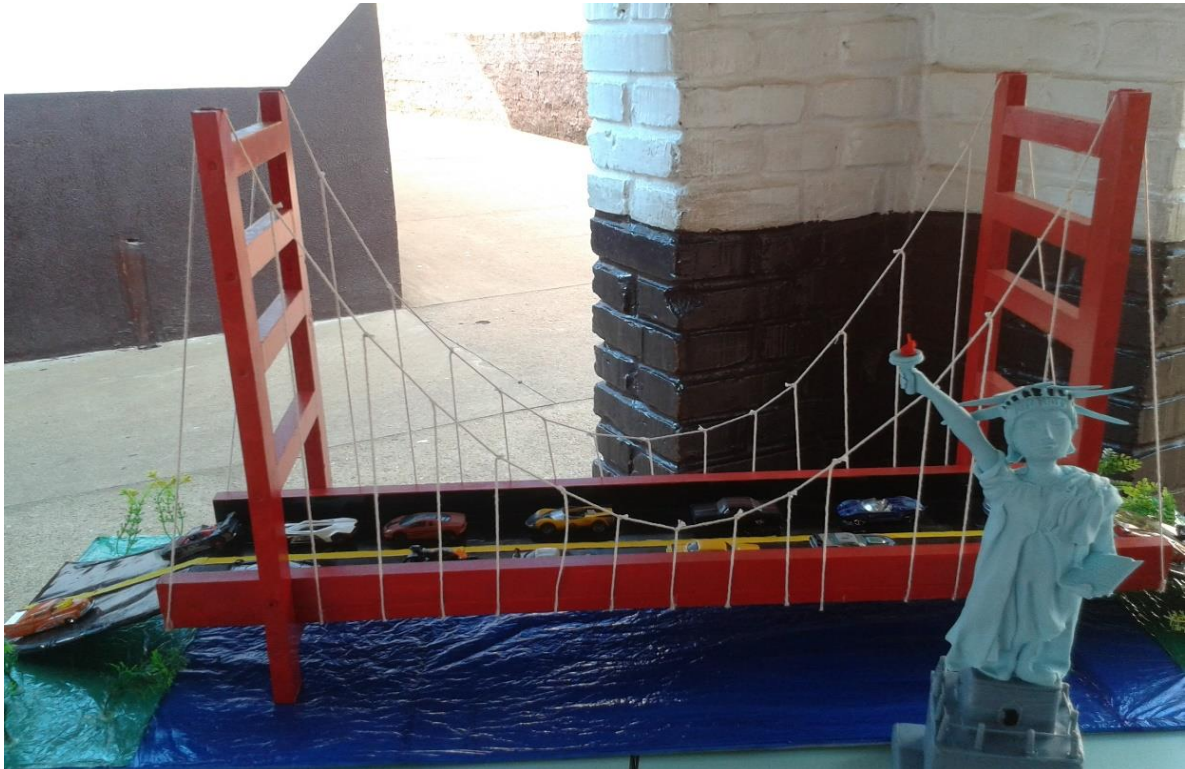
A primeira proposta foi solicitar que organizassem um momento para compartilharem toda a história dos imigrantes alemães (locais) que chegaram ao Brasil, neste caso em sua localidade. Como foi, quando foi e o que eles, alunos, tinham para repartir com os demais.

Em poucos dias a aula foi organizada para que ocorresse uma troca em inglês e puderam fazer um comparativo da LI com a Língua Alemã. Diversas foram as novidades que puderam trazer de casa e partilhar com todos os demais. A turma que dispôs a realizar este trabalho foi o 7º ano.

Foi possível trabalhar o *Present Continuous* (Presente Contínuo) e os estudantes explicavam o que estavam fazendo naquele instante, porém relatando o passado.

Durante o *breakfast* (café da manhã) os estudantes ainda mostraram algumas vestimentas alemãs, bem como alguns pratos e algumas danças.

Imagem 6 – Dia do meio ambiente.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (junho de 2019)

Na semana do meio ambiente um trabalho pôde ser construído em parceria com a professora da oficina de *biscuit*. Foi realizado a coleta de materiais recicláveis para produção de monumentos e lugares turísticos dos EUA, desde que fosse possível construirmos um lugar sem sair do Brasil.

Com a madeira foi possível construir uma ponte, a Golden Gate, ponte famosa localizada em São Francisco – Califórnia nos Estados Unidos, bem como apresenta a imagem o biscuit foi o parceiro para que a Estátua da Liberdade fosse construída e dois personagens da Disney.

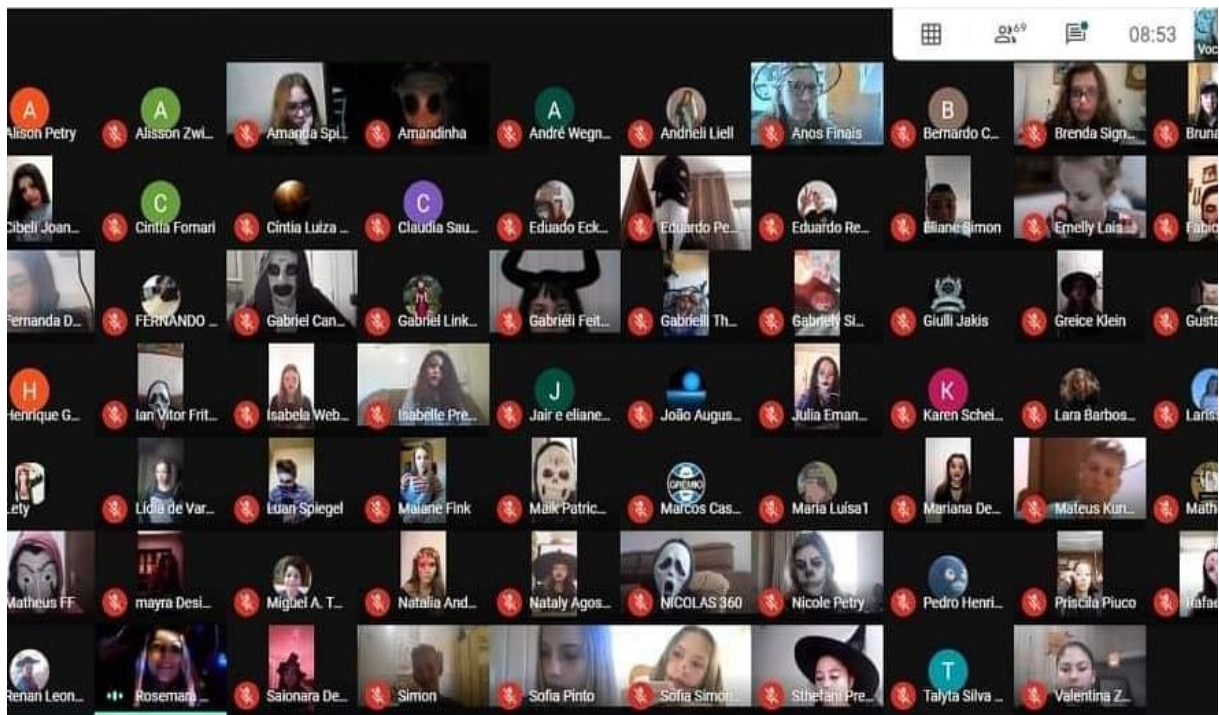
Imagem 6.1 – Trabalho com biscuit



Fonte: Arquivo pessoal da autora (junho de 2019)

A exposição de tais materiais aconteceu na primeira semana de junho de 2019 e a turma do 6º ano tratou de utilizar o pronome *it* para descrever os objetos (um por vez). Suas cores, tamanhos, de onde é, local, enfim, a comunicação aconteceu.

Imagem 6.2 – Halloween on-line



Fonte: Arquivo pessoal da autora (outubro de 2020)

Na imagem 6.2 utilizando-se do momento pandêmico, no qual as aulas presenciais eram impossíveis, aulas no Google Meet foram necessárias para que os estudantes não ficassem distantes da escola. Na data de 31 de outubro de 2020 foi comemorado o tradicional Halloween, desta vez de forma remota. Foi organizada visitas on-line a lugares assombrados com todo o vocabulário em inglês. Algumas histórias assustadoras foram contadas por nativos da língua inglesa e os estudantes puderam treinar seu *listening* por intermédio dessa escuta. O trabalho de *speaking* também foi contemplado, quando os alunos realizaram a leitura das suas histórias assustadoras, que havia sido solicitado há uma semana do evento, quem estava à vontade, realizou a leitura em inglês para os demais.

Outros trabalhos foram desenvolvidos e estão disponíveis no Apêndice A onde apresento o produto contendo um esboço do guia para auxiliar professores de LI e como material para formação continuada de professores.

6.1. Proposta de Diretrizes para Formação Continuada de Professores

Observando a natureza epistemológica dos mestrandos profissionais, a tarefa de acabamento do curso precisa fornecer uma produção, adequação e prática do conhecimento baseado na aplicação metodológica e nos parâmetros científicos, focando na pesquisa executada e a proposta de aprimoramento para a solução de ocorrências e questões concretas.

Deste modo, são diversos os tipos de trabalhos que podem ser apresentados como um produto final, como um resultado da pesquisa, tais como: artigos, publicações tecnológicas, materiais didáticos, dissertação, proposta de intervenção entre tantos outros, porém estes devem variar conforme o propósito de cada curso. No caso do curso de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) o programa tem por finalidade:

[...] a formação de mestres na Área da Educação e como finalidades subsidiárias e complementares: I – fortalecer a formação de docentes-pesquisadores que possam contribuir com a educação formal e não-formal, na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na

experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar. (UFFS, p.02)

Sendo assim, cumprindo a exigência fundamental para o fechamento da dissertação do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, o produto final deste estudo são algumas diretrizes desenvolvidas a partir de ideias, reflexões e práticas, bem-sucedidas ou não, vividas pela professora/autora.

Acompanha-se um relatório de experiências (inserido no Apêndice C deste trabalho) desenvolvidas com os estudantes, bem como com auxílio de outros professores em atividades práticas. Neste material é possível encontrar sugestões de aulas que objetivam influenciar e contribuir de forma prática e dinâmica no ensino da LI, tomando por base experiências da autora vivenciadas, que por sua vez, efetivaram o ensino da língua inglesa na educação básica (em um contexto específico), sendo estas registradas por meio de fotografias e relatos.

Estas atividades embasaram as diretrizes que procuram nortear cursos a nível de Pós-Graduação em nível e Especialização em Ensino de Língua Inglesa e que podem embasar novos estudos que ampliem o trabalho do professor de inglês juntamente com demais professores de outras áreas.

Compreende-se por diretrizes didático-pedagógicas as orientações, guias, rumos, as linhas que definem e regulam um caminho. São as instruções ou até mesmo indicações que determinam um plano, uma ação. Desta forma, sugere-se que se estabeleça as seguintes diretrizes:

A. Acolher as diferenças culturais no momento de aprender a trabalhar a língua inglesa

O ensino de inglês é muito amplo e seu aprendizado também é. Desse modo, torna-se necessário que se conheça os profissionais que irão para as salas de aula e que seja trabalhado um momento significativo de compreensão do diferente, das diversas pronúncias existentes para que não seja transformado o trabalho em castigo e que os docentes saibam que encontrarão dialetos diferentes e que seu trabalho pode ser enriquecido, não desprezado pela diferença.

B. Oportunizar um momento para ouvir antes de preparar suas aulas

O trabalho do professor de LI é planejar, preparar suas aulas também, por esta razão é importante que o profissional conheça seu público e escute o que sua

clientela tem interesse, seus gostos, suas preferências para que juntamente com estas informações sejam possíveis englobar suas atividades e seu planejamento seja mais certo com probabilidade maior de sucesso.

C. Proporcionar momentos de estímulos à criatividade

O docente também precisa estimular sua criatividade, pois estará em sala de aula com estudantes que pensam diferente e que irão realizar as atividades propostas com o objetivo de alcançar médias, ser aprovado ao findar do ano letivo, entre outras justificativas não coerentes com o objetivo real das aulas, das avaliações, o aprender. Sendo assim é de extrema importância ativar este lado criativo do professor, no qual cada pessoa possui sua forma de criar, de pensar, de agir, mas o docente pode trabalhar em troca com o estudante ouvindo suas ideias e podendo assim estimular seu lado criativo objetivando concretizar o aprendizado a partir de experiências diversas.

D. Desenvolver a capacidade de trabalhar interdisciplinar

O trabalho interdisciplinar não é apenas realizar uma atividade com auxílio de um colega. Vai muito além de trabalhar junto, está em explorar outras áreas e encontrar fundamentos que dialoguem, que signifique o aprendizado.

Essa compreensão pode acontecer no momento em que cada professor pensar fora da caixa, desenhando um cenário que envolva outras disciplinas e enxergando sua importância assim como seu próprio trabalho. Desde a leitura de um problema matemático em inglês, a textos científicos que auxiliem a compreensão dos estudantes para algo na disciplina de ciências. É importante criar e manter a mente aberta.

E. Promover formas de aprender

Para aprender é preciso compreender, entender, saber como e para que está sendo imposto algo que muitas vezes o estudante não vê motivos para necessitar de tal aprendizado. Para isso, é importante ocorrer momentos de reflexões e praticidade na hora de transformar a justificativa do docente em motivos para que seja importante aprender algo.

Muitas vezes é mais fácil aprender inglês a partir de jogos, pois o aluno vê razões para aprender isso, irá utilizar quando for jogar. Observar esses detalhes são fundamentais para promover maneiras de aprender.

F. Considerar o que é preciso para que o professor de LI domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação

Para que seja possível atingir melhores resultados é de suma importância que o profissional domine seus conhecimentos específicos e para isso também saber aproveitar os momentos com os estudantes para aprender mais coisas também. Não é regra que o aluno não pode ensinar, mas é importante que todos aprendam com todos.

G. Construir momentos em que os professores possam atuar no estudo

A teoria é tão importante quanto a prática e ler sobre ideias de terceiros ou ouvir os professores ensinando é muito bom, pois compartilhar experiências é de tamanha importância, mas quando se efetiva o aprendizado a partir da prática, concretiza-se o sucesso bem como o fracasso. Tanto que os professores sempre reproduzem a ideia de que só aprendeu a dar aula quando realmente foi dar aula. Sendo de suma importância passar por estas situações de complementação de aprendizado, lendo a respeito, discutindo sobre e realizando as aulas na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das conclusões alcançadas neste estudo desenvolvido, apontam-se nestas considerações finais, as limitações e possíveis encaminhamentos para outros trabalhos no futuro na área de ensino e também de aprendizagem. O trabalho teve como objetivo geral contribuir com o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica. Os objetivos específicos desta pesquisa também foram por meio de análise na grade curricular dos cursos de Letras (português/inglês) no noroeste do Rio Grande do Sul, bem como examinar a importância da ensinagem em Língua Inglesa, seguido do objetivo de propor a construção de diretrizes para a formação continuada do professor de Língua Inglesa.

O primeiro objetivo específico que apontava analisar a grade curricular do curso de Letras (inglês) no noroeste do Rio Grande do Sul, porém tal análise não respondeu diretamente à pergunta desta pesquisa. É importante que o professor tenha uma boa formação, mas isto não determina que obterá sucesso em sua vida enquanto docente. Tal trajetória foi de suma importância para que observássemos o quão complexo é apontar se tais disciplinas eram fundamentais para formar os professores ou não. Uma variação de contexto, lugar, necessidade e transparência completa a observação de tópicos importantes que foram analisados e ficou inconcluso, pois não respondeu se as disciplinas existentes no curso de Letras são suficientes para preparar o professor de inglês para a sala de aula.

Para que os objetivos fossem atingidos, a pesquisa considerou as práticas docentes da autora que serviram como testes obtendo êxito. Os experimentos foram motivados e influenciados por meio da concepção de Nóvoa (2009), Pimenta (2012) e Imbérnon (2010) que atentam à formação como algo possível de se construir dentro do contexto escolar e até mesmo em conjunto com demais professores.

A pesquisa expressou que é possível desenvolver novas formas de ensino da LI, sendo estas com a contribuição dos estudantes. As turmas de 6º a 9º ano puderam trabalhar de forma concomitante e a docente foi capaz de desenvolver suas aulas dentro ou fora da sala de aula, ampliando seu campo de estudos juntamente com outros professores, ou não.

Para que a pesquisa obtivesse êxito, foram necessárias análises documentais em grades curriculares do curso de Letras para apontar se existem disciplinas suficientes que preparem o professor de LI para a sala de aula, para o momento de

lecionar. Tal observação não comprovou que faltam disciplinas específicas, mas percebeu-se que algo pode ser adicionado para incrementar a preparação deste profissional que atuará em sala de aula com alunos da educação básica.

Para confirmar tal análise, outro objetivo específico foi respondido neste trabalho, isto é, foi examinado a ensinagem significativa a partir de relatório das aulas práticas, até mesmo a amostra de um pequeno guia que relaciona os conteúdos trabalhos, a metodologia aplicada bem como a interação utilizada, concretizando uma porcentagem de 90% de êxito nos feitos elaborados.

Contudo, confirmou-se a necessidade de elaborar diretrizes curriculares em cursos de nível de especialização que auxiliassem professores de LI no intuito de corroborar com o desenvolvimento de suas aulas. Essas propostas, pretendem acolher as diferenças culturais no momento de aprender a trabalhar a língua inglesa, oportunizar um momento para ouvir os estudantes antes de preparar as aulas, proporcionar momentos que estimulem a criatividade do docentes, desenvolver a capacidade de trabalhar interdisciplinarmente, promover formas de aprender, considerar o que é preciso para que o professor de LI domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação e construir momentos em que os professores possam atuar no estudo.

De acordo com este estudo, a formação continuada de professores de LI pode ser desenvolvida pelo próprio docente em parceria com outros professores. Para tal, considera-se que falta um olhar mais atento às individualidades tanto do aluno quanto do professor e estabelecendo tais diretrizes fica possível aproximar os docentes deste objetivo que é atualizar o trabalho do professor de LI a partir de seu contexto.

Para concluir, reforço a importância de refletir sobre a própria prática comprovando a riqueza que a sala de aula e as atividades de ensino desenvolvidas, dentro e fora dela, podem trazer para uma reflexão qualificada da metodologia do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The system of professions: an essay on the division of expert labour.** Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EM AMÉRICA LATINA Y CARIBE. Maestros em América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile. PREAL; Ed. San Marino, 2004.

AGUILERA, Cristine O. P. **Das orientações curriculares de língua estrangeira da educação básica do Estado de São Paulo para as atividades os cadernos de inglês: uma proposta de avaliação.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013, 255f.

BALSEMÃO, Débora I. **O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino: Do you know what I mean?** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São Leopoldo, 2013, 275f.

BARBOSA, Nayara F. M. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Mariana, 2013, 130f.

BERNARDINO, Elizabete A. **Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2010, 139f.

BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação e Realidade.** Vol. 30, nº. 1.pp. 23-48, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 16/07/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 06/07/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, Resolução CNE 776/97, de 03 de setembro de 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf> Acesso em: 07/07/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF, PARECER CNE/CES 492/2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 10/07/2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Ensino Fundamental. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em: 15 de julho 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Ensino Médio. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 15 de julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. *Letras & Letras*. Uberlândia, 1998, pp. 199-222. Disponibilizado em <http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/membros_textos/textos_maria_de_fatima/ensino_de_linguas_estrangeiras.pdf>. Acessado em: 15 de outubro de 2020.

CELANI, Maria Antonieta A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 09-13.

CELANI, M.A.A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. P. 21-39.

COSTA, Andréa B. Crenças e representações de professores de língua inglesa sobre a formação continuada. Universidade Federal de Ouro Preto. 2013.

DALE, R. Regional Organizations as a medium of globalization of education. Workshop: *Reflecting Globalization effects on national education policy*. Hong Kong: City University of Hong Kong/Comparative Education Policy Research Unit, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000, p. 33.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Magali S. **A formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão**. Universidade Federal de Goiás. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, Meirilene A. **Estratégias didáticas para ensino da língua inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade LaSalle, 2017, 123f.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 288p.

GUANDALINI, Eiter O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua inglesa (inglês)**. Universidade de Brasília. 2013.

GOUVEIA, Andréia M. M. **Ensino de inglês na escola pública: Contribuições para uma aprendizagem significativa**. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016, 144f.

HAGUETE. T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza; [tradução Silvana Cobucci Leite]**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v.14)

KLEIN, Julie Thompson. **Ensino Interdisciplinar: Didática e teoria**. In: FAZENDA, Ivani.(Org.) Didática e Interdisciplinaridade. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 109-132.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEÃO. A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LOIZOS, P. **Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 15.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa, Europa, América, 1985. IN: LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOVAES, A. **A imagem e o espetáculo**. In NOVAES, A. **Muito além do espetáculo** – São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa. 2009.

NÓVOA, António. “**Concepções e práticas de formação contínua de professores**”. In de Professores – Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

OLIVEIRA, Ana C. T. **Formação continuação de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas**. Universidade Presbiteriano Mackenzie. 2012.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E.V. (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEDRA, J.A. **Currículo, Conhecimentos e suas Representações**. São Paulo: Papirus, 1999.

PEREIRA, Juliana C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). São Paulo. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2016, 170f.

PESSOA, Rosane R.; HOELZLE, Maria J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguísticas Aplicadas**. Campinas, Brasil, n. 56.3, p. 781-800, set./dez. 2017.

PIMENTA, Selma G. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Rodrigo N. **A (re) significação de experiências de uma professora de língua inglesa: desenvolvimento profissional contínuo e autônomo**. UNESP.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO.

Disponível em <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em 19/03/2020.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11ª ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEB/MEC. **Caderno de Orientações da Rede de Formação de Professores**. Brasília, 2006.

SILVA, Flávia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguísticas Aplicadas**. Niterói, Brasil, n. 58.1, p. 158-176, jan./abril. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. Sugestão para estruturação de um projeto de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EBAP/FGV. nº 2, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Esboço do guia para apoio ao professor de LI e formação continuada



INSPIRAÇÕES DE UMA *TEACHER*:
Guia metodológico baseado em práticas docentes

Rosemara Mota

2021

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	3
2. QUEM É A TEACHER?	4
3. PRÁTICAS DOCENTES	6
PRÁTICA 1.....	7
PRÁTICA 2.....	8
PRÁTICA 3.....	9
PRÁTICA 4.....	10
PRÁTICA 5.....	11
PRÁTICA 6.....	13
4. CONSIDERAÇÕES	14
REFERÊNCIA	15

1. APRESENTAÇÃO

O presente guia foi elaborado pensando na utilidade que este pode ter na vida de outros professores de Língua Inglesa. As inquietações vivenciadas dentro de uma sala de aula, trouxeram-me até aqui.

A produção do mesmo deu-se como requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Por entender que cada espaço é um espaço diferente é que este material foi nomeado como inspirações, pois este não tem o propósito de determinar como um professor deve conduzir suas aulas, mas sim inspirá-lo a desenvolver suas próprias práticas a partir do seu contexto, sempre respeitando as individualidades.

Considerando as perspectivas relevadas na realização da pesquisa, serão apresentadas motivações que evidenciaram as aulas de Língua Inglesa a partir de práticas docentes da autora.

Será estabelecido um roteiro para cada atividade, recheado de sugestões, condições e planos moldáveis, ou seja, o professor pode criar com base nas leituras.

Serão apresentadas 6 práticas que funcionaram para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica.

Após, considera-se compartilhável as ideias e práticas sugeridas, bem como uma reflexão para que os professores troquem ideias de como trabalhar em sua escola, é importante saber que esses compartilhamentos são ricos em aprendizagens.



2. QUEM É A TEACHER?



A pesquisadora, a *teacher*, se chama Rosemara Ferreira de Melo Mota, nascida em 08 de maio de 1984. Apaixonada pela Língua Inglesa desde a infância, incentivada pelo pai, Miraldo Dias Mota (In memoriam) a fazer o que gosta e a principalmente, a aprender a gostar do que faz.

Na educação básica nunca me destaquei por saber falar, escrever em inglês, mas eu achava incrível meus colegas que sabiam, achava bonito. Me destacava quanto a criatividade, transformava meu jeito de estudar em momentos significativos.

No ensino médio tive experiências horríveis quanto à aprendizagem do Inglês, mesmo querendo aprender não encontrei alguém apaixonado pela língua. Isso não quer dizer que essas pessoas não sabem Inglês, mas não conseguiram me encantar.

Na graduação minhas notas não eram as melhores da turma, mas eu continuava criativa e motivada a aprender. Durante os estágios supervisionados, a professora sempre elevava este quesito.

Quando finalizei a graduação e fui para a sala de aula, pude perceber que eu deveria encontrar minha maneira de lecionar, mas pra isso eu precisava aprender, e não havia mais tempo para aguardar.

A partir de aulas criativas e temáticas, iniciei meus estudos junto com meus alunos, desenvolvendo métodos, maneiras de como aprender.



Percebi que aprendia muito mais dentro da minha sala de aula e fui aprimorando tal interesse. Trazendo os espaços para dentro do meu lugar de fala, a sala de aula.

Com o passar do tempo, percebi que os estudantes me esperavam ansiosos na sala de aula, pois sempre tinha algo diferente para realizar. Naturalmente empolgada e apaixonada pelas minhas práticas.

Realizei minha primeira especialização em Ensino de Língua Inglesa e meu pensamento era que tudo aquilo me traria prática no Inglês, como de fato trouxe, pois, conseguir trocar experiência com outros professores de Inglês. Estes, por sua vez, me provaram que saber para si não significa saber compartilhar com os outros.

Durante 4 anos (2010 a 2014) estudei maneiras de despertar o Interesse dos meus estudantes em aprender o Inglês, em gostar de Inglês, em querer Inglês em seu cotidiano.

Desde 2014 assumi turmas que são minhas e venho conseguindo fazer coisas maravilhosas com eles. Os estudantes aplicam o Inglês no cotidiano e sabem a importância em se aprender este idioma, sem que eu precise provar a eles a veracidade deste fato.

Em 2018 decidi me especializar ainda mais, fui selecionada no Mestrado Profissional em Educação Profissional da UFFS e desde então tenho procurado registrar minhas práticas dentro da minha dissertação.

Aquela mesma pessoa que no início possuía dificuldades, hoje sabe que ainda tem, mas não se intimida em buscar cada vez mais aprender e transmitir isso para os estudantes de que estamos neste mundo aprendendo diariamente e que juntos aprendemos muito mais e de forma significativa.

Espero de fato que este guia possa inspirar professores.



3. PRÁTICAS DOCENTES

A relação docente/discente é algo relevante a ser estudado. É de suma importância os saberes docentes e que por sua vez o professor não atua sozinho em sala de aula. A prática docente acontece a partir desta relação, o momento em que um motiva o outro a aprender a querer e gostar de ensinar bem como compreender seu contexto.

"Ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações."
(Tardif, 2002, p.165)

Os saberes são estimulados pelo docente em atividades diárias, que podem acontecer dentro da sala de aula ou até mesmo em outros ambientes. O professor precisa descobrir como seus estudantes funcionam melhor. Um bate papo com a turma, uma roda de conversa para perceber a forma de abordagem com cada um.

A seguir serão apresentadas sugestões de aulas para despertar no professor o encorajamento de propor novas ideias, novos espaços, novas parcerias, sem forçar o estudante a aprender o epistemológico de nomenclaturas, mas sim o próprio Inglês, sem culpa ou medo de errar.



PRÁTICA 1



TEMA: DIA DE SÃO VALENTIM

MÊS: FEVEREIRO (dia 14/02 celebra-se)

CONTEÚDO: First Interactions (*Speaking and writing*)

RECURSOS: Cartolina, Folha A4, canetinha, tesoura...)

ESTRATÉGIA: o professor pode contar a história de São Valentim aos alunos (evite ler, conte a história como se fosse de alguém conhecido, aproxime o personagem dos estudantes).

ABORDAGEM: após contar a história de São Valentim, explique o porquê ele simboliza o amor, o carinho, sentimentos bons. Explique que tais sentimentos podemos desenvolver por muitas pessoas e proponha a elaboração de um cartão para o Valentim de cada um.

O professor pode colocar palavras, em Inglês, no quadro e podem treinar juntos.

SPEAKING: No fim do mês todos podem recolher seus cartões e ao pegar o cartão pode se apresentar e dizer quantos anos tem. (I'm Rosemara. I'm 36)

SINGING: O professor pode trazer uma música pra sala de aula e cantar com os alunos.

WRITING: A partir dos cartões expostos, podem desenvolver juntos um texto descrevendo os cartões, as cores, os tamanhos, os enfeites.

AVALIAÇÃO: Proponha uma interação da turma com uma turma anterior. Uma exposição do material com os estudantes dos anos Iniciais, repassando a história de São Valentim, bem como a confecção de cartões para alguém especial. Pode treinar as palavras juntos, fazer uma exposição dos trabalhos, ensinar as cores aos menores, os números, novas palavras em Inglês, desenvolvendo autonomia.

TURMA: 6º ou 7º ano



PRÁTICA 2



TEMA: DIA DE SÃO PATRÍCIO

MÊS: MARÇO (dia 17/03 celebra-se)

CONTEÚDO: Simple Present

RECURSOS: EVA, cola, tesoura, música "we all are one"

ESTRATÉGIA: o professor pode contar a história de São Patrício, ou passar o vídeo em desenho do menino Patrício. (evite ler, conte a história como se fosse de alguém conhecido,

aproxime o personagem dos estudantes).

ABORDAGEM: após contar a história de São Patrício, explique a razão da Irlanda estar inserida nesta história. Aproveite e mostre os estudantes que na Irlanda também se fala Inglês e que o sotaque deles é diferente dos Ingleses (da Inglaterra), já que estarão falando desses dois países. Proponha um estudo de localização sobre a história de Patrício.

É possível trabalhar com o professor de Arte e Geografia.

SPEAKING: Retirem expressões do vídeo de Patrício e realizem uma dramatização do sequestro de Patrício, quando os Irlandeses o raptaram da Inglaterra.

CREATING: É possível fazer maquetes para diferenciar os dois países. Os alunos podem se dividir em Inglaterra e Irlanda.

AValiação: Proponha que os estudantes apresentem o teatro para outras turmas ou se sua turma for tímida, inicie apresentando dentro da própria sala de aula. Reforce o diálogo em Inglês, sempre lembrando que os sotaques nos permitem falar o Inglês de forma diferente e não há a necessidade de todos falarem exatamente como os nativos.

TURMA: 7º e 8º ano



PRÁTICA 3



TEMA: INDEPENDENCE DAY

MÊS: JULHO (dia 04/07 celebra-se)

CONTEÚDO: Simple Past

RECURSOS: EVA, cola, tesoura, música: hino dos EUA.

ESTRATÉGIA: o professor pode se alliar ao professor de Geografia, pois o conteúdo desta turma é América do Norte e nada melhor do que unir o útil ao agradável. Merece um projeto juntamente a outros professores. Arte, Geografia, História, Inglês.

ABORDAGEM: Um mês antes o professor pode propor que aprendam o hino dos EUA, explique a razão por serem tão patriotas, considerar um possível evento no qual os estudantes serão avaliados em mais de uma disciplina (vai depender de quantos parceiros conseguirá). Podem desenvolver maquetes da América do Norte, aprender sobre a cultura daquelas pessoas, momento histórico, a arte da época, o que iam, ouviam, faziam, enfim...

SPEAKING: os estudantes podem gravar vídeos dramatizando, em forma jornalística contando a história dos Estados Unidos, bem como eles podem propor outras atividades.

CREATING: A turma pode juntamente com o professor de história realizar uma linha do tempo para entender o momento histórico da época. Pode fazer a linha do tempo em Inglês. Trabalhe verbos regulares e irregulares, em Inglês, para referir-se ao passado da América.

AVALIAÇÃO: Todas as disciplinas envolvidas podem avaliar, construindo um espaço interdisciplinar onde todos podem ensinar e todos podem aprender. Exposição para a escola, convidar alguma autoridade para acompanhar o evento. Caso alguém tenha dramatizado a história americana, pode solicitar que coloquem legendas, em português ou Inglês.

TURMA: 8º ano



PRÁTICA 4



TEMA: LABOR'S DAY

MÊS: SETEMBRO (Primeira segunda-feira de setembro)

CONTEÚDO: Present Continuous

RECURSOS: alimentos para um café da manhã

Imagem Ilustrativa

ESTRATÉGIA: Proponha um café da manhã com a turma. Trabalhe a pronúncia dos nomes dos alimentos, bem como pode iniciar uma horta com os estudantes no começo do ano e utilizar a colheita este momento especial.

ABORDAGEM: Organizem a escola, façam uma limpeza de uma área favorita, trabalhe a importância de manterem o local sempre organizado (limpo) para momentos como este. Pode trabalhar com o professor de Educação Física e competirem através de algum esporte, caminhada, corrida, brincadeiras.

SPEAKING: Polite expressions (use palavras polidas durante o ano) reforce essas expressões neste ambiente. *Excuse-me, Sorry, Thank you, No problem.*

CREATING: Vocês podem conversar sobre profissões e descobrir mais sobre seus estudantes.

AVALIAÇÃO: Utilize o Present Continuous e formule frases para que todos sejam capazes de dizer o que estão fazendo naquele momento.

TURMA: 7º ano



PRÁTICA 5



TEMA: HALLOWEEN

MÊS: OUTUBRO (31/10)

CONTEÚDO: Future

RECURSOS: fantasias, cartolas, alimentos, enfeites.

ESTRATÉGIA: Desenvolva com seu público o que é possível de realizar. Se puder, proponha a todos os professores um mês diferente, já que é o mês da criança. Todos podem trabalhar seus conteúdos, porém utilizar-se da temática *Halloween*. É interessante mobilizar toda a escola nesta época, traduzindo o momento para algo descontraído e que seja cabível um projeto com oficinas.

ABORDAGEM: Com pelo menos um mês de antecedência, os professores podem se reunir e desenvolver uma feira do conhecimento, modificando apenas o ambiente da apresentação. Todos podem dividir as salas de aulas em estações, cada sala vai acontecer uma apresentação diferente.

Ciências: os estudantes responsáveis por esta estação, em parceria com o seu professor, elaboram algo relacionado ao que a turma está trabalhando, exemplo: 7º ano trabalha os animais, pode procurar trabalhos para apresentar aos colegas.

Matemática: pode preparar uma gincana, ou atividade que mobilize a turma a apresentarem às demais o conteúdo que estão aprendendo.

SPEAKING: Sugere-se um show de talentos. Concurso das comidas criativas, das fantasias criativas, de brincadeiras com verbos de ação, os quais eles possam praticar a ação enquanto quem explica utiliza o verbo para reforçar seu aprendizado. Exemplo: corrida do saco, enquanto brincam eles precisam dizer jump quando pular e fall down quando caírem.

CREATING: Criar ambientes que toda a escola se envolva em visitas para ver os trabalhos de outras turmas.



AVALIAÇÃO: Criar um jornal escrito com fotos do evento e solicitar que divulguem eventos na escola tudo em Inglês usando *WILL* para indicar que será no futuro ou *GOING TO*.

TURMA: 9º ano



PRÁTICA 6



TEMA: THANKSGIVING DAY

MÊS: NOVEMBRO (4ª quinta-feira do mês)

CONTEÚDO: Simple Conditional (Would)

RECURSOS: food (comida).

ESTRATÉGIA: Com o suporte do professor de Ensino Religioso é possível desenvolver um trabalho sobre o dia de Ação de Graças, bem como propor que efetivem esse momento na escola.

Os estudantes podem trazer seu próprio lanche e fazerem um momento de agradecimento de partilha ou podem trazer alguma planta, fruta, legumes que foi colhida por aqueles dias. (Explique a história entre os norte-americanos e os índios, se não souber da história, busque suporte com o professor de História.

ABORDAGEM: Podem realizar um piquenique, uma feira de produtos naturais, um barzinho para ajudar o 9º ano com os custos da formatura, uma missa, um culto, uma oração. Propicie a convites externos (padre, pastor, cooperador).

SPEAKING: Após estudar a história dos norte-americanos você podem utilizar o condicional *would* em sala de aula para todas as ações que estiverem realizando no momento.

CREATING: Se levarem alimentos para a escola, compartilhem e transforme a história em algo real.

AValiação: Confraternizem, decorem o espaço com trechos, imagens, explicações do que simboliza o *Thanksgiving*. Pode propor que os alunos maiores ensinem ou repassem em forma de tradição para os menores.



4. CONSIDERAÇÕES

Levando em conta as experiências relatadas que ocorreram em um ambiente diferente dos leitores deste trabalho, considero importante a possibilidade de troca de materiais, de informações, de propostas entre professores do contexto a ser aplicado as sugestões.

Cada professor conhece seu ambiente de trabalho, seus alunos, sua comunidade, seu local, e por se sentir pertencente a este local é importante reforçar que a mudança depende daquele que se inquiete e vai ao encontro de novas experiências.

Que este trabalho inspire novos professores de Inglês e que estes sejam protagonistas das suas próprias práticas docentes.

Reitero minha disponibilidade para conhecer novas ideias e trabalhos. Deixarei meu contato ao final para possíveis trocas de materiais e sugestões.

rosemaramotta@gmail.com

(54) 9 9917 4755



REFERÊNCIA

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



APÊNDICE B – Imagens de atividades – Aulas de língua inglesa

Imagem 1.4 – St Patrick’s Day



Imagem 1.5 – St Patrick’s Day



Imagem 1.6 – St Patrick's Day (2020)



Imagem 1.7 – St Patrick's Day



Imagem 2.1 – Independence Day



Imagem 2.2 – Independence Day



Imagem 2.3 – Independence Day



Imagem 2.4 – Independence Day



Imagem 2.5 – Independence Day



Imagem 2.6 – Independence Day



Imagem 4.2 – Halloween



Imagem 4.3 – Halloween



Imagem 4.4 – Halloween



Imagem 6.3 – Meio ambiente



Imagem 6.4 – Meio ambiente



Imagem 6.5 – Meio ambiente



ANEXOS

ANEXO 1 - CURSO DE LETRAS DO RIO GRANDE DO SUL

04/06/2020 - 20:45:50

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/30

Relatório da Consulta Avançada

Resultado da Consulta Por : CURSO

Total de Registro(s) : 252

Código ITS	Instituição(ITS)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	FNDEF	Ano FNDEF	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data Início funcionamento	Data Atto de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
3840	CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNIFACVEST	1457233	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA FORMADORES DE ENSINO SUPERIOR - LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	1000	01/11/2018	31/10/2019	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F12	Formação de professor de letras
437	UNIVERSIDADE PARANAENSE	UNIPAR	1286548	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	4	2016	2	2017	3	2017	3	2017	300	17/02/2014	29/05/2019	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
374	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	FMU	1410362	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	150	07/08/2017	22/12/2016	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	1186955	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	4	2017	2	2017	3	2017	3000	20/08/2012	31/05/2019	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
448	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITIER DOS REIS	UNIRITIER	9266	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	3	2017	3	2017	4	2017	180	31/03/1992	13/01/1992	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	8827	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	60	10/03/1986	07/02/1986	Extinto	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	8796	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	60	04/03/1992	05/09/1975	Extinto	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
367	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	1358041	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	5	2018	3	2017	3	2017	3	2017	200	02/02/2015	26/09/2014	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

04/06/2020 - 20:45:59

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data Início Funcionamento	Data Atto de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
455	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO	FAFOPEE	9456	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	40	05/03/1984	05/07/1984	Extinto	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
13	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	146562	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	180	25/02/2019	10/12/2019	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	1419768	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	100	09/03/2018	19/10/2017	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	54826	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	3	2008	-	-	-	-	40	28/02/2001	25/02/2002	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
3294	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNIFAVENI	1451123	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	200	11/06/2018	11/06/2018	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	5296	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	5	2017	4	2017	5	2017	30	17/01/1969	17/01/1969	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
316	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	1322945	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	5	2016	4	2017	3	2017	3	2017	2000	01/02/2013	06/12/2012	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	8800	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	60	15/08/1980	15/08/1980	Extinto	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
3336	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	1386547	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	40	Não iniciado	06/06/2016	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

04/06/2020 - 20:46:00

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

3/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data Início Funcionamento	Data Atto de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
663	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	UNIVERSO	108616	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	5	2018	3	2017	2	2017	1	2017	2000	01/08/2007	09/10/2006	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	45053	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	5	2017	3	2017	135	01/03/1943	01/03/1943	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
3588	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNIDOMPEDRO II	1354612	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	1600	20/08/2017	27/01/2017	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
3306	FACULDADE DE TECNOLOGIA IPUC	FATIPUC	5000233	LETRAS	Licenciatura	Presencial	3	2013	3	2014	4	2014	-	-	50	01/03/2009	13/11/2009	Em Extinção	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	8789	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	60	04/03/1991	02/07/1980	Extinto	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
21	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUCRS	1910	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	60	05/03/1974	22/11/1973	Extinto	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
626	CENTRO UNIVERSITÁRIO CEMICISTA DE OSÓRIO	UNICNEC	1458088	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	60	Não iniciado	01/11/2016	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	6745	LETRAS	Licenciatura	Presencial	-	4	2008	4	2008	3	2008	0	01/03/1967	07/08/1969	Em Extinção	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
952	UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA	UNISANTA	1438234	LETRAS	Licenciatura ^A	Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	2100	01/02/2018	23/08/2017	Em Atividade	1	Educação 14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

3

04/06/2020 - 20:46:01

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

6/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano INADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1441225	LETRAS - ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	30	11/03/2019	15/08/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
1472	CENTRO UNIVERSITARIO LEONARDO DA VINCI	UNIASELMI	1363693	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	5	2019	-	-	-	-	-	600	18/07/2016	01/02/2016	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
1430	CENTRO UNIVERSITARIO INGA	-	1427730	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	1200	03/02/2018	23/10/2011	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
2950	Centro Universitário FADERGS	FADERGS	1457982	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	200	18/02/2019	15/10/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	33596	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	4	2015	2017	2017	4	2017	100	13/03/1988	13/01/1988	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	
448	CENTRO UNIVERSITARIO RITIER DOS REIS	UNIRITIER	1313467	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	60	02/03/2015	08/10/2011	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	113092	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	17	06/08/1984	13/01/1984	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
448	CENTRO UNIVERSITARIO RITIER DOS REIS	UNIRITIER	1457676	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	160	02/04/2020	13/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	27550	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	2017	4	2017	20	17/01/1969	17/01/1969	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

6

04/06/2020 - 20:46:01

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

7/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano INADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
23	UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	1458734	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	100	21/02/2019	22/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
18	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	UCPEL	45496	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	1	18/03/1953	04/04/1953	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
1270	CENTRO UNIVERSITARIO ESTACIO RIBEIRÃO PRETO	ESTACIO RIBEIRÃO PRETO	95400	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	2017	3	2017	5000	11/08/2006	09/06/2006	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	
13	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	113479	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2013	-	-	-	-	-	120	20/09/2008	30/03/2004	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
455	FACILIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO	FAFOPEE	25784	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	40	05/03/1984	05/07/1984	Extinto	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
316	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	1330939	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	A Distância	5	2019	2017	2017	-	-	-	400	01/02/2015	06/12/2011	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
626	CENTRO UNIVERSITARIO CENECISTA DE OSÓRIO	UNICENEC	24015	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	3	2005	3	2005	0	03/08/1981	03/04/1981	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	
532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	114281	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	40	03/03/2008	24/10/2007	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	29730	LETRAS - INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	2017	4	2017	40	01/03/1967	25/01/1969	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F14	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

7

04/06/2020 - 20:46:03

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

12/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	1457389	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	500	25/02/2019	06/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	30794	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	3	2008	-	-	2005	50	03/03/1999	22/09/1998	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	1151951	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	5	2014	-	3	2014	-	-	30	01/08/2011	04/04/2011	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
1232	CENTRO UNIVERSITARIO CAMPOS DE ANDRADE	UNIANDRADE	1420433	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	5000	26/02/2018	20/06/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1036	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	4	2017	3	2017	50	01/03/1975	20/08/1974	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	22976	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	2	2008	2	2008	-	-	50	04/01/1999	04/12/1998	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI	UNIVATES	25707	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	SC	2014	SC	2014	3	2008	20	17/01/1969	17/01/1969	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	40921	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	SC	2014	SC	2014	4	2005	40	06/04/1967	21/10/1975	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	34386	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	SC	2005	-	-	-	69	01/07/1998	07/07/1998	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

12

04/06/2020 - 20:46:03

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

13/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
3876	Faculdade Unyleya	-	1259288	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	4	2018	-	-	-	-	-	240	03/08/2015	04/05/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	1125989	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	4	2014	3	2017	3	2017	1523	22/07/2010	22/07/2010	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	42064	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	SC	2011	3	2011	3	2005	30	01/01/1991	13/09/1991	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
466	UNIVERSIDADE ANTIEMBI MORUMBI	UAM	1162791	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	5	2013	4	2017	3	2017	400	01/02/2012	01/07/2011	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
601	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	IFRS	1450506	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	35	19/02/2018	15/08/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
18	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	UCPEL	45497	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	3	2017	3	2017	3	2017	40	18/03/1953	04/04/1953	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
626	CENTRO UNIVERSITARIO CENECASTA DE OSORIO	UNICNEC	31186	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	3	2008	3	2008	3	2005	0	03/08/1981	03/04/1981	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	27926	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	50	05/08/1996	04/12/1996	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
5317	FACULDADE PORTO-ALEGRENSE	FAPA	22318	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	3	2017	3	2017	3	2017	300	22/04/1968	06/06/1968	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F15	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

13

04/06/2020 - 20:46:04

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

14/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ano de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	27923	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	SC	2014	SC	2014	3	2005	50	08/03/1957	17/12/1959	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
13	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	25674	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	3	2017	4	2017	2	2017	40	01/03/1968	25/01/1969	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	1170452	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	4	2014	-	4	2014	-	30	27/02/2012	30/09/2011	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
426	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	UFN	28222	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	5	2005	3	2017	2	2017	3	2017	40	01/04/1957	01/04/1957	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	1170456	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	30	27/02/2012	-	Extinto	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
673	CENTRO UNIVERSITARIO DA GRANDE DOURADOS	UNIGRAN	98008	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	A Distância	4	2013	3	2017	3	2017	3000	01/08/2006	02/03/2006	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
1510	CENTRO UNIVERSITARIO ESTACIO DE SANTA CATARINA - ESTACIO SANTA CATARINA	-	1527579	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LIBRAS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	2220	Não iniciado	01/06/2020	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
3649	CENTRO UNIVERSITARIO CIDADE VERDE	UNIFCV	1466021	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LIBRAS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	300	18/02/2019	16/01/2019	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F12	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F12	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	1465555	LETRAS - LINGUA PORTUGUESA E LIBRAS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	200	Não iniciado	12/12/2018	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

14

04/06/2020 - 20:46:04

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

15/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ano de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1313283	LETRAS - LINGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LINGUAS LITERÁRIAS	Licenciatura	Presencial	5	2017	-	-	-	-	50	26/06/2013	30/08/2013	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
5285	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA	FACCAT	50438	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	Presencial	4	2009	4	2017	5	2017	-	200	01/03/2002	17/12/2001	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	40720	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	4	2017	3	2017	50	08/04/1958	28/03/1958	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	32941	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	Presencial	4	2014	2	2014	1	2014	5	2008	100	13/03/1988	13/01/1988	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)
532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	1497312	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	500	Não iniciado	-	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	53188	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	Presencial	-	4	2011	4	2011	2	2008	50	01/03/1990	31/10/1991	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	1457079	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	300	18/02/2019	27/09/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
23	UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	1458737	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	100	21/02/2019	22/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		
1270	CENTRO UNIVERSITARIO ESTACIO DE RIBEIRAO PRETO	ESTACIO RIBEIRAO PRE	1299258	LETRAS - PORTUGUES	Licenciatura	A Distância	4	2017	3	2017	2	2017	5000	03/02/2014	11/07/2013	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)	145F13	Formação de professor de línguas/literatura vernácula (português)		

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

15

04/06/2020 - 20:46:04

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

16/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grav	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1846	CENTRO UNIVERSITARIO DE UNILINS LINS		1485163	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	300	03/06/2019	12/04/2019	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	84013	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	50	01/01/2004	26/03/2003	Extinguido	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
403	UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASÍLIA	UCB	1189739	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	4	2013	2014	2017	3	2017	200	06/02/2012	05/09/2011	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
1472	CENTRO UNIVERSITARIO LEONARDO DA VINCI	UNIASELVI	99968	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	4	2017	2017	2017	3	2017	1337	03/07/2006	24/03/2006	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
496	UNIVERSIDADE DE FRANÇA	UNIFRAN	106682	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2014	2014	3	2008	300	30/07/2007	04/04/2007	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	53074	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	-	SC	2011	2011	-	2005	50	03/03/1984	16/02/1984	Em Extingido	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
2835	CENTRO UNIVERSITARIO MAURICIO DE NASSAU	UNINASSAU	1363801	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	4	2017	2017	-	2017	2000	04/07/2016	04/07/2016	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	1102208	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	4	2018	2017	2017	3	2017	35	06/08/1984	-	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
626	CENTRO UNIVERSITARIO CENCIISTA DE OSÓRIO	UNICNCP	1420390	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	1000	19/02/2018	05/10/2017	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

16

04/06/2020 - 20:46:05

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

17/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grav	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	1382889	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	5	2019	-	-	-	-	-	120	18/02/2017	16/12/2016	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
3840	CENTRO UNIVERSITARIO FACVEST	UNIFACVEST	1439070	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	400	28/03/2018	28/03/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
448	CENTRO UNIVERSITARIO RITTER DOS REIS	UNIRITTER	31137	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	4	2018	SC	2011	5	2011	4	2005	100	31/03/1992	13/01/1992	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	106038	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	2017	3	2017	1200	01/04/2007	29/03/2006	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
671	UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	1419675	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	1000	02/02/2017	31/01/2017	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	55276	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	5	2013	2014	2017	3	2017	30	15/07/2002	07/08/1989	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
562	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	84992	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	2017	4	2017	35	08/03/2004	22/09/1991	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		
23	UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	1458728	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	600	21/02/2019	22/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
286	UNIVERSIDADE PITAGORAS UNOPAR		89379	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	5	2019	2017	2017	2	2017	17000	09/02/2005	19/09/2005	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)		

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

17

04/06/2020 - 20:46:05

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

18/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grav	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano INADE	Ano IDB	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Atividade	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
1365	CENTRO UNIVERSITARIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	UNASP	1438434	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	3240	01/02/2018	16/02/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	60479	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	5	2006	4	2014	4	2008	100	18/12/1989	14/11/2009	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
448	CENTRO UNIVERSITARIO RITTER DOS REIS	UNIRITTER	1457677	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	100	03/02/2020	13/11/2018	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1515681	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	40	02/03/2020	04/10/2019	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1214744	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	4	2015	-	-	-	-	800	06/03/2017	17/11/2016	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
135	CENTRO UNIVERSITARIO CLARETIANO	CEUCLAR	84698	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	4	2017	4	2017	-	2017	200	12/03/2005	10/11/2009	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
582	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	113349	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	5	2012	4	2013	3	2017	328	10/09/2007	22/06/2007	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	
322	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	1268545	LETRAS - PORTUGUÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	3	2017	-	2017	47880	14/01/2013	17/08/2012	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	98299	LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	40	01/03/2007	-	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

18

04/06/2020 - 20:46:06

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

19/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grav	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	Ano ENADE	Ano INADE	Ano IDB	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Atividade	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	31044	LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	4	2011	4	2011	4	2008	30	08/04/1958	28/03/1958	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	98298	LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	30	01/03/2007	-	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	1102190	LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	4	2016	-	-	-	-	33	01/03/2009	06/10/2010	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	
2192	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI	ISEI	1158381	LETRAS - PORTUGUÊS E ALEMÃO	Licenciatura	Presencial	5	2017	4	2017	4	2017	50	13/09/2012	14/09/2012	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	
296	Centro Universitário da Região da Campanha	-	8654	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	3	2014	2	2017	2	2017	40	04/08/1997	27/11/1998	Em Extinção	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	
143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	88807	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	5	2017	3	2017	3	2017	200	30/01/2006	30/09/2006	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	
322	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	1132133	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	4	2017	4	2017	-	2017	47880	22/02/2008	28/06/2008	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
3649	CENTRO UNIVERSITARIO CIDADE VERDE	UNIFCV	1466020	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	300	18/02/2019	16/01/2019	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

19

04/06/2020 - 20:46:06

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

20/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
3294	CENTRO UNIVERSITARIO FAVENI	UNIFAVENI	1518036	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	400	01/01/2020	01/07/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1892	Centro Universitário de Excelência Patacá	ENIAC	1516263	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	400	Não iniciado	-	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
15121	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	5000405	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	4	2013	2013	2013	2013	2017	3	2017	29/03/2010	24/11/2009	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
21	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUCRS	5001386	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	60	03/03/1941	31/12/1940	Extinto	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	32106	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	5	2005	2008	2008	2008	2008	2005	30	04/03/1996	30/10/1995	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1427	CENTRO UNIVERSITARIO DA SERRA GAÚCHA	FSG	1442929	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	250	01/08/2018	11/05/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
601	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	IFRS	1370167	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	32	13/02/2017	16/08/2016	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	102946	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	4	2011	2014	2014	2017	5	2017	40	30/07/2007	08/05/2007	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

20

04/06/2020 - 20:46:06

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

21/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
496	UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	106684	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	2	2012	2012	2017	1	2017	600	30/07/2007	04/04/2007	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	35841	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	3	2010	2011	2011	2011	2011	2008	30	04/03/1996	30/10/1995	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	104284	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	-	4	2013	2013	2017	4	2017	50	01/09/2006	11/07/2006	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	1264809	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	5	2015	2014	2014	2017	5	2017	30	17/02/2014	26/09/2013	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
663	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	UNIVERSO	1204113	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	2000	Não iniciado	04/02/2013	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
125	CENTRO UNIVERSITARIO DE UNAR ARARAS -	UNAR	1143417	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	4	2015	2012	2012	2017	-	2017	500	01/09/2010	07/04/2010	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	104298	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	4	2012	2013	2013	2017	3	2017	100	18/09/2006	11/07/2006	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	28660	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	5	2005	2011	2011	2011	2	2008	30	04/03/1996	30/10/1995	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de ciências da educação	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

21

04/06/2020 - 20:46:07

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

22/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ann CC	Ann CPC	Ann ENADE	Ann ENADE	Ann IDD	Ann IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
417	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	1214122	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	5	2017	3	2017	2	2017	-	2017	1500	01/01/2013	20/12/2011	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAÍ E DAS MISSOES	URI	30505	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	-	SC	2011	SC	2011	3	2005	30	04/03/1996	30/10/1995	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1083	FACULDADE METODISTA CENTENÁRIO	FMC	68122	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	3	2010	SC	2011	3	2011	4	2008	90	08/03/2004	15/12/2003	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	1258537	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	3	2017	2	2017	2000	04/02/2013	19/12/2011	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UPPEL	1102186	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	5	2017	4	2017	4	2017	3	2017	33	06/08/1984	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	38439	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	5	2005	5	2017	5	2017	4	2017	40	31/07/2000	21/06/2000	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1265574	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	4	2018	SC	2017	SC	2017	-	2017	250	07/10/2013	04/02/2011	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1052	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	-	3	2017	3	2017	3	2017	50	01/03/1994	21/09/1993	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

22

04/06/2020 - 20:46:07

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

23/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ann CC	Ann CPC	Ann ENADE	Ann ENADE	Ann IDD	Ann IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
446	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	UNICRUZ	30870	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	4	2014	3	2014	2	2014	4	2005	50	01/03/1995	30/11/1994	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	88496	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	3	2010	4	2017	3	2017	4	2017	50	02/03/2006	17/12/1996	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	FAEL	1172551	LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL	Licenciatura	A Distância	4	2018	-	-	-	-	-	6000	04/08/2014	19/05/2014	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	102951	LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL E RESPECTIVAS LINGUAGENS LINGUAGENS LINGUAGENS LINGUAGENS	Licenciatura	Presencial	4	2011	2	2008	2	2008	-	50	30/07/2007	08/05/2007	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UPPEL	1102187	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	5	2018	-	3	2011	-	33	01/08/1984	-	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1037	LETRAS - PORTUGUÊS E FRANCÊS	Licenciatura	Presencial	5	2018	4	2011	4	2011	4	2008	25	01/03/1975	13/05/1981	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
641	UNIVERSIDADE LA SALLE	UNILASALLE	15099	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	3	2014	3	2014	3	2009	10	07/03/1976	18/03/1976	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1427	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FSG SERRA GAÚCHA	FSG	1442930	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	500	01/08/2018	11/05/2018	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	145F17	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

23

04/06/2020 - 20:46:07

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

24/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	34661	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	4	2017	3	2017	100	08/03/1957	17/12/1959	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
18	UNIVERSIDADE CÁTOLICA DE PELOTAS	UCPEL	1514	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2014	3	2014	-	100	18/03/1953	04/04/1953	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	24502	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	SC	2011	4	2011	2	2008	30	28/02/1994	15/08/1990	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
673	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	UNIGRAN	1428482	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	1000	08/02/2018	04/12/2017	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	88497	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	4	2011	3	2014	3	2014	-	50	26/02/2007	22/09/1998	Em Extinção	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
2192	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOITI	ISEI	1331433	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	30	23/06/2016	24/06/2016	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
1802	Centro Universitário do Excelência Eniac	ENIAC	1516262	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	400	Não iniciado	-	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	1046	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	5	2017	4	2017	25	01/03/1975	13/05/1980	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

24

04/06/2020 - 20:46:08

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

25/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
3649	CENTRO UNIVERSITARIO CIDADE VERDE	UNIFCV	1466022	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	300	18/02/2019	16/01/2019	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
420	UNIVERSIDADE DE MARILIA	UNIMAR	1484098	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	800	29/07/2019	13/05/2019	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
135	CENTRO UNIVERSITARIO CLARETIANO	CUCLAR	116080	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	5	2013	3	2017	3	2017	301	04/02/2009	13/08/2008	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	URI	1497925	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	30	Não iniciado	08/08/2019	-	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	88814	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2016	3	2017	2	2017	450	30/01/2006	30/09/2005	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
23	UNIVERSIDADE FEEVALE	FEEVALE	58205	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	4	2017	4	2017	3	2017	100	23/08/1999	24/07/1999	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas
532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	74927	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	4	2014	5	2017	5	2017	30	01/03/2001	17/09/2001	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	
298	UNIVERSIDADE PIAGORAS UNOPAR	-	1420105	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	500	13/02/2017	01/12/2016	Em Atividade	1	Educação	14	145	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	145F17	Formação de professor de línguas e literaturas modernas	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

25

04/06/2020 - 20:46:08

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

26/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data fim de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
1830	FACULDADE ANHANGUERA DE PASSO FUNDO		10174	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	100	01/08/2007	01/03/2007	Extinto	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
417	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	10334	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	3	2017	-	2017	2000	15/06/2007	02/04/2007	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	98341	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	3	2011	3	2014	2	2014	-	69	26/02/2007	07/07/1998	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	34884	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	SC	2011	SC	2011	3	2008	30	01/03/1998	07/02/1998	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
221	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	1258526	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	4	2017	3	2017	-	2017	3000	04/02/2013	19/12/2011	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
125	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE UNAR ARARAS		1143418	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2017	3	2017	3	2017	-	2017	500	01/09/2010	07/04/2010	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
601	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	IFRS	1327403	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	36	08/05/2015	28/04/2015	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	104288	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	5	2017	4	2017	5	2017	50	18/09/2006	11/07/2006	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

26

04/06/2020 - 20:46:08

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

27/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data fim de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	1102188	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	4	2018	4	2017	5	2017	4	2017	33	01/08/1984	-	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
2687	FACULDADE DOM ALBERTO	FDA	1104424	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2013	-	-	-	-	-	300	01/08/2018	03/04/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	UNISC	1264813	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	5	2017	4	2017	4	2017	5	2017	30	17/02/2014	26/09/2013	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
322	UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	100307	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	3	2017	3	2017	3	2017	47880	01/04/2006	10/11/2004	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1196	UNIVERSIDADE CESUMAR	UNICESUMAR	1205437	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	5	2017	4	2017	3	2017	3	2017	2500	01/03/2013	03/09/2012	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
296	Centro Universitário da Região da Campanha		22325	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	55	02/03/1998	10/12/1998	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
496	UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	106683	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	4	2017	2	2017	3	2017	700	30/07/2007	04/04/2007	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	1497915	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	30	Não iniciado	03/10/2010	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	145F17	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

27

04/06/2020 - 20:46:09

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

28/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
3294	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNIFAVENI	1518035	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	400	01/01/2020	01/07/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1487	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	1488975	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	200	01/08/2019	-	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1853	Centro Universitário UNIBTA	-	1446704	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	1000	04/02/2019	18/06/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	FAEL	1440988	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2019	-	-	-	-	-	6000	02/03/2020	15/07/2019	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
601	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	IFRS	1304099	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	5	2019	-	-	-	-	-	32	02/10/2014	19/09/2014	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	29419	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	2	2011	3	2014	3	2014	1	2008	30	04/03/1992	02/07/1980	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
526	CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS	-	1156620	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	4	2015	3	2017	3	2017	-	2000	2000	07/02/2011	22/11/2005	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
5317	FACULDADE PORTO-ALEGRENSE	FAPA	34739	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	4	2017	4	2017	4	2017	300	22/04/1968	06/06/1968	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

28

04/06/2020 - 20:46:09

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

29/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
426	UNIVERSIDADE FRANCISCANA	UFN	31132	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	5	2005	4	2017	4	2017	4	2017	40	27/04/1955	01/04/1955	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	URI	25752	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	SC	2014	SC	2014	-	2005	30	04/03/1992	05/09/1975	Em Extinção	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
446	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	UNICRUZ	9223	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	4	2015	SC	2014	SC	2014	4	2005	40	01/03/1970	16/12/1960	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
167	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	UMESP	1517300	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	550	-	-	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
626	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENECSIA DE OSÓRIO	UNICNEC	14919	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	3	2017	4	2017	3	2017	60	03/08/1981	03/04/1981	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	29336	LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS	Licenciatura	Presencial	-	-	4	2017	4	2017	4	2017	80	08/04/1958	28/03/1958	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna
417	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	UNICID	1468200	LETRAS - PORTUGUÊS E JAPONÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	1000	01/02/2019	30/10/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	
1427	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FSG SERRA GAÚCHA	FSG	1458484	LETRAS - PORTUGUÊS E JAPONÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	500	04/02/2019	31/10/2018	Em Atividade	1	Educação 14	145	Formação de professor de professor e ciências da educação	Formação de professor de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura e língua estrangeira moderna	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

29

04/06/2020 - 20:46:10

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

30/30

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDB	Ano IDB	Vagas Autorizadas	Data início Funcionamento	Data Atual de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
496	UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	1466142	LETRAS - PORTUGUÊS E JAPONÊS	Licenciatura	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	500	01/02/2019	01/02/2019	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F17	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1440012	LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	30	11/03/2019	15/08/2019	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	123405	LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA	Licenciatura	Presencial	4	2010	4	2017	4	2017	3	2017	50	09/03/2009	29/10/2008	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matérias específicas	145F15	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)