

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**NATHALIA SARASOL NEUFELD**

**PARA QUAL NÍVEL DE LÍNGUA FORMAR?: UMA COMPARAÇÃO DE  
PROPOSTAS DE CURSOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO EM LÍNGUAS  
ADICIONAIS NA AMÉRICA DO SUL E NA EUROPA**

**Bagé 2021**

**NATHALIA SARASOL NEUFELD**

**PARA QUAL NÍVEL DE LÍNGUA FORMAR?: UMA COMPARAÇÃO DE  
PROPOSTAS DE CURSOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO EM LÍNGUAS  
ADICIONAIS NA AMÉRICA DO SUL E NA EUROPA**

Trabalho de Conclusão de Curso ser apresentado como requisito parcial para aprovação no componente Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e suas respectivas literaturas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Isaphi Marlene Jardim Alvarez  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Cardoso

**Bagé 2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

N482p Neufeld, Nathalia Sarasol

Para qual nível de língua formar?: uma comparação de  
propostas de cursos de dupla diplomação em línguas adicionais  
na América do Sul e na Europa. / Nathalia Sarasol Neufeld.  
64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL  
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2021.

"Orientação: Isaphi Marlene Jardim Alvarez".

1. Cursos de dupla diplomação.. 2. Língua  
adicinal/estrangeira.. 3. Projetos e propostas.. 4. Nível de  
língua esperado.. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**NATHÁLIA SARASOL NEUFELD**

**"PARA QUAL NÍVEL DE LÍNGUA FORMAR?: UMA COMPARAÇÃO DE PROPOSTAS DE CURSO DE DUPLA DIPLOMAÇÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS NA AMÉRICA DO SUL E NA EUROPA"**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 22 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Cristina Cardoso  
Co-orientadora  
(UFPR-Litoral)

Profa. Dra. Kátia Vieira Morais  
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **KATIA VIEIRA MORAIS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/09/2021, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/09/2021, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Cristina Cardoso, Usuário Externo**, em 22/09/2021, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/09/2021, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0608622** e o código CRC **BC75263B**.

Referência: Processo nº 23100.014917/2021-00 SEI nº 0608622

Dedico este projeto a todos os professores que influenciaram na minha trajetória. Em especial a minha co-orientadora Dr<sup>a</sup> Cristina Cardoso por ser uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo de todo o projeto.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a mim mesma, primeiramente, por nunca desistir dos meus sonhos, pela dedicação, persistência e comprometimento com a minha formação.

Aos meus pais por terem me dado a oportunidade que eles nunca tiveram, de cursar um ensino superior. Também os agradeço porque com eles aprendi o valor do trabalho duro, desde muito pequena trabalhando na lida junto a eles e porque me mostraram o valor do estudo, já que disseram sempre que uma caneta pesa bem menos que uma enxada.

Aos meus irmãos, a senhora Maria Cleusa Borges Marques, uma grande amiga, que me deu a oportunidade de concluir meus estudos em um lar acolhedor.

À UNIPAMPA, pelo acolhimento que me proporcionou durante este curso.

À professora Isaphi, por aceitar ser orientadora deste trabalho. À minha coorientadora, Dr<sup>a</sup> Cristina Cardoso, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, fazer com que eu enxergasse meu potencial, ter me dado conselhos que levarei para vida e, sem dúvidas, por ter aceito me orientar e construir este TCC comigo.

À professora Katia Vieira Moraes, por haver me ajudado neste trabalho sanando minhas dúvidas com muito carinho;

Ao professor Eduardo de Oliveira Dutra, por haver aceitado ser meu parecerista e contribuir de maneira ímpar para que meu trabalho se tornasse melhor.

Aos demais mestres, por todos os conselhos, ensinamentos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado.

À minha psicóloga, pessoa incrível, que me ajudou nos momentos mais difíceis.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus grandes amigos e colegas, Raíssa Grierson Ferreira, Carlos Nunes, Amanda Barbareto, Nádia Carolina dos Santos, Marcelhe Prezza, Wendy Fattah, Jenny Vieira e Iago Borba. Muito do sucesso dessa caminhada devo aos meus grandes colegas de curso que, de alguma forma, sempre estiveram dispostos a me ajudar.

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”*

Paulo Freire



## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi estabelecer convergências e divergências em relação aos critérios de análise dos cursos investigados. Este trabalho teve uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e contém procedimentos centrados em um *corpus* de trabalho documental ancorado em pesquisa bibliográfica. O *corpus* de investigação deste trabalho foi composto pelos dados retirados dos sites das instituições de ensino participantes da pesquisa: tipologia das línguas dos cursos investigados; requisitos para ingresso; prova de avanço; duração do curso; plano de estudos, e o perfil do egresso. Foram selecionados sete cursos de graduação com dupla diplomação em línguas estrangeiras com línguas tipologicamente distintas e semelhantes. Os critérios de seleção dos cursos foram: serem licenciaturas com dupla diplomação, com duração de 3, 4 ou 5 anos. Em nossa busca, encontramos cursos na América do Sul e no continente europeu. O curso de partida, meu curso de origem, está localizado no Brasil. Na Europa, encontramos outros cursos, além do elemento base para a comparação dos mesmos - o Quadro Comum Europeu. Os cursos selecionados para esta pesquisa foram Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA campus Bagé, *licenciatura en lenguas extranjerias* da *Universidad de Antioquia* na Colômbia; *Licenciatura en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana* na Colômbia; Letras Línguas Modernas da Faculdade de Letras Universidade de Coimbra em Portugal; *Lenguas Modernas de la Universidad de Castilla- La Mancha* na Espanha; *BA Hons Modern Languages da University of Portsmouth* na Inglaterra; e o último é o curso de *Modern Languages University of Stirling* na Escócia. Destes cursos mencionados foi possível descobrir que somente dois, dos cursos investigados apontam um nível esperado do aluno ao final dos cursos de graduação, já os demais não fazem menção alguma.

**Palavras Chave:** Dupla diplomação. Línguas Adicionais. Nível de língua.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue establecer convergencias y divergencias en relación con los criterios de análisis de las carreras investigadas. Este trabajo tuvo un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y contiene procedimientos centrados en un corpus de trabajo documental anclado en la investigación bibliográfica. El corpus de investigación de este trabajo se compuso de datos extraídos de las páginas web de las instituciones educativas que participaron en la investigación, tales como: tipología de las lenguas de los cursos investigados; requisitos para el ingreso; prueba de avance; duración de la carrera; plan de estudios, y el perfil del egresado. Se seleccionaron siete carreras de licenciatura con doble titulación en lenguas extranjeras con lenguas tipológicamente distintas y similares. Los criterios de selección de las carreras fueron: carreras de doble titulación con una duración de 3, 4 o 5 años. En nuestra búsqueda, encontramos carreras en Sudamérica y en Europa. La carrera inicial, mi carrera de origen, se encuentra en Brasil. En Europa, encontramos otras carreras, además del elemento base para la comparación: el Marco Común Europeo. Las carreras seleccionadas para esta investigación fueron la de Letras Línguas Adicionais de la UNIPAMPA campus Bagé, Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia en Colombia; Licenciatura en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana en Colombia; Letras Línguas Modernas de la Faculdade de Letras Universidade de Coimbra en Portugal; Lenguas Modernas de la Universidad de Castilla- La Mancha en España; BA Hons Modern Languages de la Universidad de Portsmouth en Inglaterra; y el último es el curso de BA Hons Modern Languages de la Universidad de Stirling en Escocia. De estas carreras se pudo descubrir que solo dos indican un nivel esperado del estudiante al final, mientras que las demás no hacen ninguna mención.

**Palabras Clave:** Doble titulación. Idiomas adicionales. Nivel de Lengua.

## ABSTRACT

The aim of this work was to establish convergences and divergences in relation to the analysis criteria of the investigated courses. This work had a mixed approach (qualitative and quantitative) and contains procedures centered on a corpus of documentary work anchored in bibliographic research. The corpus of the investigation is composed of data taken from the educational institutions websites, such as, typology of the languages of the courses investigated; entry requirements; placement test; duration of the course; syllabus, and the expected profile of the graduate. Seven undergraduate courses with double degree in foreign languages with typologically distinct and similar languages were selected. The criteria for the selection of the degree programs was dual degree programs with a duration of 3, 4 or 5 years. In our search, we found degrees in South America and Europe. The initial degree, my home degree, is in Brazil. In Europe, we found other degrees, in addition to the base element for comparison: the Common European Framework. The courses selected for this research were Letras Línguas Adicionais from the UNIPAMPA campus Bagé, "licenciatura en lenguas extranjeras" from the Universidad de Antioquia in Colombia; Licenciatura en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana in Colombia; Letras Línguas Modernas from the Faculdade de Letras Universidade de Coimbra in Portugal; Lenguas Modernas de la Universidad de Castilla- La Mancha in Spain; BA Hons Modern Languages from the University of Portsmouth in England; and the last one is the Modern Languages course from the University of Stirling in Scotland. From these undergraduate courses it was possible to discover that only two of the investigated courses indicate an expected level of the student at the end of the undergraduate courses, while the others make no mention at all.

**Keywords:** Dual degree. Additional Languages. Linguistic Level.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Common References Levels: Global Scale .....	29
Figura 2: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas .....	30
Figura 3: Separação Tipológica das Línguas Adicionais/Estrangeiras dos cursos investigados .....	45
Figura 4: Requisito para Ingresso .....	48
Figura 5: Teste de Avanço .....	49
Figura 6: Duração dos Cursos .....	51
Figura 7: Plano de estudos .....	52
Figura 8: Nível de língua esperado ao final do curso .....	54
Figura 9: Nível de língua mencionado .....	55
Figura 10: Carreira .....	56

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ESP - Espanhol

ING - Inglês

L.A - Línguas Adicionais

LAI - Lei de Acesso à Informação

L1- Primeira língua

L2 - Segunda língua

L3 - Terceira língua.

PEP - Proyecto Educativo del Programa

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

QCE - Quadro Comum Europeu

SLA - Second Language Acquisition.

TLA - Third Language Acquisition

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PROLEGÔMENOS</b> .....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Aquisição Multilíngue</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>Estudos sobre Aquisição Multilíngüe no exterior e no Brasil</b> .....	<b>23</b>
<b>3.3</b>	<b>Competências do Marco Comum Europeu</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4</b>	<b>Competências esperadas de um professor de línguas do século XXI</b> .....	<b>31</b>
<b>3.5</b>	<b>Do Brasil, Bagé, da América do Sul e da Europa: cursos de Letras com dupla diplomação em duas línguas adicionais/estrangeiras</b> .....	<b>33</b>
<b>3.6</b>	<b>Níveis de proficiência nos cursos de graduação</b> .....	<b>37</b>
<b>3.7</b>	<b>Propostas/ Projetos dos cursos de dupla diplomação que ofertam 2 línguas adicionais/ estrangeiras.</b> .....	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>44</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipologia das línguas dos cursos investigados</b> .....	<b>44</b>
<b>5.2</b>	<b>Ingresso</b> .....	<b>47</b>
<b>5.3</b>	<b>Prova de avanço</b> .....	<b>49</b>
<b>5.4</b>	<b>Duração</b> .....	<b>50</b>
<b>5.5</b>	<b>Plano de estudos</b> .....	<b>51</b>
<b>5.6</b>	<b>Perfil do Egresso</b> .....	<b>53</b>
<b>5.6.1</b>	<b>Nível de língua</b> .....	<b>53</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Outras possibilidades de carreira</b> .....	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho versa sobre as propostas/projetos dos cursos de Letras de dupla diplomação em línguas estrangeiras/adicionais<sup>1</sup>. É preciso, antes de tudo, falar da minha experiência como aluna de graduação de dupla diplomação em duas línguas estrangeiras/adicionais. Ingressei no curso de Licenciatura em Letras: Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e suas Respectivas literaturas no ano de 2017. Como venho de uma área rural onde a possibilidade de realizar cursos de idiomas é pouca e, por muitos anos, onde eu morava não possuía acesso à internet, eu não havia tido um maior contato com ambas as línguas anteriormente à minha entrada no curso superior. Ao ingressar no curso, em minhas primeiras semanas, tive a sensação de que não deveria estar ali, pois alguns companheiros de classe tinham um vasto conhecimento prévio e nível (para mim) elevado nas línguas inglesa e espanhola.

Ao longo do curso, questioneei muito minha capacidade de aprender ambas as línguas por nunca ter feito cursos de idiomas. Questionava-me, também, sobre o fato de que se não sabia nenhuma língua estrangeira, como aprenderia duas simultaneamente? Tive receio de não conseguir chegar ao nível avançado do idioma em 4 anos de curso, já que acreditava que, para obter o diploma, teria que chegar ao nível avançado das línguas (C2 do Quadro Comum Europeu) tendo pleno conhecimento das 4 habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Durante meu processo, enfrentei muitas dificuldades na aprendizagem das línguas - pois, como já mencionado, cheguei na graduação com pouco conhecimento da língua espanhola e menor conhecimento ainda da língua inglesa, já que mal sabia falar um “Hello, my name is...” Estas experiências foram as razões que despertaram meu interesse por esta pesquisa, na qual buscamos estabelecer convergências e divergências em relação aos critérios de análise dos cursos investigados.

A relevância do tema está no seu ineditismo e na sua importância para os cursos de dupla diplomação (em duas línguas estrangeiras), que ainda são pouco estudados e que podem aprimorar seus PPCs ao lerem essa pesquisa, já que não há

---

<sup>1</sup> Entende-se por língua adicional “[...]uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas[...]” (LEFFA; IRALA, 2014, p 22). Já a língua estrangeira é aquela conceituada como a língua do outro. Segundo Leffa e Irala (2014) a língua estrangeira não é falada na comunidade em que mora o aprendiz. Porém, deixo claro que neste trabalho usaremos indistintamente cada um dos termos sem nos atermos a conceituação mencionada anteriormente.

muitos dados e artigos que trazem resultados de pesquisas acerca de aquisição de duas línguas adicionais no contexto de cursos de graduação. Não podemos esquecer que, no Brasil, há somente um curso que forma alunos em duas línguas estrangeiras/ adicionais - o de Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas da UNIPAMPA Bagé.

Nesse sentido, buscamos aporte nos trabalhos de Back e Dutra - nos quais é possível encontrar pesquisas sobre aquisição simultânea neste contexto de graduação ao qual estou inserida, que reverberam a importância deste estudo trazendo as facilidades, dificuldades e as percepções dos estudantes inseridos neste contexto. Assim, Back e Dutra (2018) reforçam ainda que estudos nesta área e neste contexto de graduação em específico se tornam mais relevantes devido ao fato de que, no geral, estudantes de uma terceira língua (L3) já teriam passado pelo processo de aquisição de uma segunda língua (L2). Porém, no contexto em que estou inserida, este processo de aquisição da L2 e da L3 ocorrem em simultâneo. (BACK; DUTRA, 2018)



## 2 PROLEGÔMENOS

A aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais é um processo que envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, atividades cerebrais e que, em alguns casos, necessita um grande esforço do aprendiz.

Cenoz (2013) explica que aprendizes multilíngues teriam certas vantagens sobre monolíngues, já que há influência da L2 sobre a L3. Desta forma, os monolíngues teriam mais dificuldade na aquisição de línguas, o que faz com que haja um maior esforço do aprendiz. (CENOZ, 2013).

Segundo Dutra *et al.* “[...]podemos afirmar que a aquisição concomitante do ING e do ESP<sup>2</sup>, por parte dos participantes, pode ser resumida em dois polos opostos, a saber: visão positiva e dificuldades.” (DUTRA *et al.*, 2021, p. 05).

Na pesquisa de Back e Dutra (2018), um aspecto positivo visto pelos alunos participantes refere-se às estratégias usadas, já que eles citam que da mesma forma que aprendemos uma língua podemos aprender a outra. Já como dificuldade, os participantes pontuam dois aspectos. O primeiro é o fato de o espanhol e o português serem línguas muito semelhantes - o que acaba causando uma confusão, tendo por base que o português é a língua nativa dos participantes e as línguas estudadas são o inglês e o espanhol; já o segundo é o fato do ING e ESP serem línguas muito diferentes, advindas de raiz germânica e de latina - respectivamente.

Ou seja, existem dois lados, há aspectos positivos ao se aprender duas línguas concomitantemente e aspectos que dificultam essa aprendizagem.

Porém, ainda que para algumas pessoas seja um processo complexo, a procura por aprender uma nova língua vem crescendo. Com essa procura, surge também a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar essas línguas. Segundo Consolo e Porto:

Quais competências são necessárias para que um professor seja considerado um bom profissional na atualidade? Após todas estas reflexões, podemos elencar algumas: boa formação, domínio das tecnologias, atualização didática, trabalho em equipe, planejamento e autoavaliação contínuos, atitude e postura profissionais, domínio da disciplina que ensina – aqui no caso do professor de LE, incluem-se todos os conhecimentos inerentes à língua ensinada [...] (CONSOLO; PORTO, 2011, p. 80).

---

<sup>2</sup> Advertência ao leitor: onde lê-se ING e ESP, entenda-se, doravante, inglês e espanhol.

Ou seja, o professor de línguas, ainda que tenha domínio da língua que ensina, precisará de muito mais para atender as necessidades do mercado de trabalho. É necessário, também, que o professor saiba dominar as tecnologias e trabalhar em equipe, pois hoje em dia o individualismo já não é uma opção. (CONSOLO; PORTO, 2011).

Partindo desta perspectiva que, em 2012, surge uma proposta completamente inovadora de dupla diplomação no Brasil - o curso de Letras Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e suas respectivas literaturas na UNIPAMPA, campus Bagé. Nesta proposta, se estudam duas línguas adicionais simultaneamente, ING e ESP, formando alunos aptos a ensinar as mesmas. Dutra 2021 explica em sua pesquisa que:

Nesse contexto, é possível perceber que alguns alunos ingressantes apresentam simultaneamente níveis distintos de competência linguístico-comunicativa (doravante CLC), em ING e ESP. Ao longo do curso, ainda, esses estudantes, além de desenvolverem uma série de competências necessárias ao futuro professor, voltam-se, a depender de sua biografia linguística, à aprendizagem de ambas as LAs[...].(DUTRA *et al.*, 2021, p. 2).

Sendo assim, essa proposta inovadora, no curso de Letras Língua Adicionais, abarca alunos de diferentes níveis de competência linguístico-comunicativa que precisam desenvolver ao longo do curso as habilidades necessárias ao futuro professor.

No Brasil, para se criar e implementar um curso deve-se partir da construção de um Projeto Pedagógico (PPC) de Curso, de acordo com as orientações do MEC (Ministério da Educação). Sempre que surgem modificações na legislação, novas orientações legais ou novas propostas na matriz curricular de um curso, o PPC é reescrito, pois é nele onde encontramos todas as informações sobre um curso de graduação no Brasil. No PPC encontramos a matriz curricular e a organização do conhecimento, ou seja, a apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, conteúdos, avaliação e referências. O PPC de uma licenciatura deve atender a legislação e estar em consonância com as orientações vigentes que, no momento, se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas Kramer explica que:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta (KRAMER,1997, p. 19).

Ou seja, a proposta pedagógica parte de uma necessidade, e é por meio dela que encontramos o caminho para suprir essa necessidade.

Sendo assim, buscamos saber se é possível afirmar que existe convergência em relação às competências esperadas dos alunos ao final dos cursos de Letras de dupla diplomação em línguas estrangeiras/adicionais independente do contexto (País e exterior, dentro do *corpus* selecionado), a partir do Quadro Comum Europeu de referência para línguas.

Como já mencionado, o objetivo geral deste trabalho é estabelecer convergências e divergências em relação aos critérios de análise dos cursos investigados.

Dessa forma, este trabalho tem o intuito de investigar os cursos de dupla diplomação em línguas adicionais/estrangeiras encontrados na América do Sul (Colômbia), já que partiremos do Brasil, país onde vivo, para o continente europeu (Portugal, Espanha, Inglaterra e Escócia), pelo fato de que neste trabalho usamos como base para comparação dos dados QCE. Esse recorte foi necessário por conta da dificuldade de encontrar dados sobre os cursos de Letras oferecidos nas Américas Central, do Norte e outros continentes. Também buscaremos identificar quais são as proposições e o que se espera dos alunos ao finalizarem seus cursos de graduação de letras em dupla diplomação de línguas estrangeiras/ adicionais e trazer, se houver menção, o nível esperado dos alunos egressos, de acordo com o QCE. O *corpus* investigado será organizado a partir dos dados retirados dos sites das universidades<sup>3</sup>, desde as informações para ingresso no curso até o perfil de egresso, que serão melhor explicados no capítulo da metodologia deste trabalho.

---

<sup>3</sup>Países diferentes possuem legislações diferentes. No Brasil, temos o Ministério da Educação e a LAI (Lei de Acesso a Informação), que torna obrigatória a disponibilização dos PPCs (Projetos Pedagógicos de Cursos) nos sites das universidades. Em algumas universidades fora do Brasil, não se pode encontrar o PPC ou equivalente nos sites. Além disso, após tentarmos contato com algumas instituições, nos foram negados outros documentos além dos que constam nos seus sites. Dessa forma, para uniformizar o *corpus*, optamos por usar somente as informações disponíveis nos sites das mesmas.

Vale ressaltar, também, que eu - como aluna do curso de letras - não li o PPC do meu curso antes de ingressar e, por não lê-lo, acabei tendo expectativas frustradas e fora da realidade proposta pelo PPC. Os PPCs dos cursos de graduação, no Brasil, são os documentos que materializam a organização curricular do curso evidenciando aspectos como perfil do egresso, por exemplo, para que tenhamos claro o que se espera do curso e o que se almeja para o aluno egresso de um curso de graduação, assim como delinear a organização metodológica dos anos de formação.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Aquisição Multilíngue

Zimmer, Finger e Scherer (2008), entendem, que o multilinguismo seria a habilidade de usar mais que duas línguas

O multilinguismo pode ser, assim, relacionado com a aquisição de uma terceira língua ou mais. Porém, Cenoz (2013) explica que o multilinguismo vai além da aquisição de uma terceira língua. O termo Third Language Acquisition (TLA) muitas vezes é usado como um sinônimo para o multilinguismo - mas, na realidade, esse termo significa a aquisição de uma terceira língua. Já o multilinguismo é um termo mais amplo e que não necessariamente tem relação com a aquisição de uma L3, englobando outros aspectos. TLA vem a ser um aspecto do estudo do multilinguismo. (CENOZ, 2013).

TLA vem a ser um aspecto do estudo do multilinguismo. (CENOZ, 2013).

Ou seja, o multilinguismo vai além, englobando não só a L2 e a L3, mas também as interações que podem ocorrer quando várias línguas são aprendidas. Segundo Cenoz (2013), existe uma grande diferença na aquisição da primeira língua (L1), L2 e L3:

We could compare this experience to walking (L1), then learning to drive a car (L2) and then facing the challenge of driving a bus (L3). The experience of driving a car, despite involving different skills and strategies, can nevertheless be extremely useful when driving another type of vehicle: the starting point is not the same as for an absolute beginner. Even though the difference seems clear, it has not been acknowledged in <sup>4</sup>SLA studies that refer to any target language as 'L2', paying little attention to the learners' language learning background or experience. (CENOZ, 2013, p. 73).

Ou seja, de acordo com Cenoz, a aquisição de uma terceira língua torna-se mais fácil, pois já passamos pelo processo de aquisição de uma segunda língua e muitas das estratégias utilizadas anteriormente servirão de apoio na aquisição da L3.

Cenoz explica ainda quais são as vantagens que os bilíngues teriam sobre os monolíngues na aquisição da L3. Alguns estudos de 1960 e 1970 dessa autora explicam que pessoas bilíngues teriam algumas vantagens em habilidades de discriminação fonética e testes de discriminação auditiva. Eles perceberam que

---

<sup>4</sup> Advertência ao leitor: SLA, é uma sigla em inglês que significa Second Language Acquisition.

bilíngues mais equilibrados (aqueles com competência semelhante em seus dois idiomas) cometiam uma quantidade menor de erros do que bilíngues menos equilibrados. (CENOZ, 2013).

Isto é, pessoas bilíngues conseguiriam diferenciar os sons da fala com mais precisão, o que facilitaria na hora compreender um novo idioma, trazendo vantagens nesse processo de aquisição de L3.

Essas vantagens dos bilíngues sobre os monolíngues na aquisição da L3 são associadas por muitos pesquisadores a três fatores. Primeiro, à consciência metalinguística, aprendizes de uma L3 podem desenvolver um nível mais alto de consciência metalinguística com base nas suas experiências anteriores na tarefa de aprender um idioma e seu conhecimento desses sistemas linguísticos. Em segundo lugar, outra explicação para as vantagens dos bilíngues é que a aquisição da L3 está relacionada à sua experiência como aprendizes de línguas. Os bilíngues desenvolvem uma gama mais ampla de estratégias de aprendizagem que os ajudam a aprender a terceira língua. Em terceiro lugar, o fato de os bilíngues terem um repertório linguístico mais amplo à sua disposição também é visto como uma das vantagens na aquisição da L3. (CENOZ, 2013). Segundo Gomes, M.:

Os estudos científicos existentes, no âmbito das investigações levadas a efeito sobre a Aquisição Multilíngue do Léxico, apontam no sentido de que os multilíngues parecem ser capazes de comunicar, nas suas várias línguas, valendo-se do controlo inibitório e ativando automaticamente as palavras candidatas durante o processo de seleção lexical (GOMES, M., 2016, p.03).

De acordo com o autor supracitado, os aprendizes multilíngues seriam capazes de controlar respostas impulsivas usando a atenção e o raciocínio e automaticamente selecionando as palavras, o que facilitaria esse processo.

Como contraponto, Gomes, M. (2016) também traz a questão da aquisição tardia de uma língua adicional - “[...] falar uma língua, estudada mais tarde, implica um aumento das exigências, e portanto, um envolvimento adicional do processamento neuronal por oposição à produção linguística em L1 (GOMES, M., 2016, p.17). Ou seja, a aprendizagem de uma língua já na fase adulta exige mais do aprendiz do que na fase dos primeiros 5 anos de idade. Nesse sentido, Eckert e Frosi corroboram, corroboram, explicando sobre complexidade na aquisição de mais de uma língua, afirmando que:

No momento em que se passa às reflexões sobre a aquisição de mais de uma língua, o processo explicativo complexifica-se ainda mais. Mesmo que muitas pessoas adquiram – e utilizem – apenas uma língua ao longo de sua vida, o número de aprendizes de línguas estrangeiras vem aumentando significativamente (ECKERT; FROSI, 2015,p.200).

Partindo da ideia de Eckert e Frosi (2015), se a aquisição de uma língua adicional já resulta difícil, a aquisição de duas línguas adicionais, simultaneamente, pode ser algo ainda mais complexo, e como aponta Gomes.M. na vida adulta esse processo de aquisição se torna mais difícil do que quando aprendemos uma língua na infância, por exemplo.

### **3.2 Estudos sobre Aquisição Multilíngüe no exterior e no Brasil**

Pesquisas realizadas no exterior por Hammarberg (2001), trazem possíveis influências que a L1 e a L2 teriam sobre a aquisição da L3. Segundo o autor, essas influências que a L1 e a L2 teriam sobre a aquisição da L3 dependem de uma série de fatores. Hammarberg explica que a maior influência da L2 sobre a L3 só se daria nos casos em que a L2 é tipologicamente semelhante à L3. Assim sendo, ele dá um exemplo de um não europeu com conhecimentos de inglês como L2 e que está aprendendo alemão. Neste caso, inglês e alemão são duas línguas de origem germânica e semelhantes - o que faz com que, em vez de recorrer a sua L1, ele recorra a sua L2 - que possui maior semelhança com sua L3. Outro aspecto que pode influenciar é quando o aprendiz já tem um domínio avançado da L2, já utilizou-se da língua em situações naturais e fez uso recente dessa L2. Esses fatores fazem com que a L2 seja ativada mais facilmente quando necessário.

Cenoz (2001) cita também outros fatores que poderiam influenciar nessa transferência linguística, como o contexto no qual o falante está inserido e o tema da conversa - já que, segundo Grosjean (1998), isso definiria se o falante está em um modo bilíngüe ou monolíngüe. Dewaele (2001) conta como outro fator importante o nível de formalidade - pois, segundo o autor, isso afetaria no número total de termos transferidos entre L2 e L3. Outro aspecto relevante citado, em relação aos fatores que influenciam na interferência linguística, seria a idade, segundo Cenoz (2001). De acordo com o autor, no caso de jovens alunos, isto está relacionado ao desenvolvimento cognitivo, pois alunos com maior idade podem ter uma percepção

mais precisa da distância linguística entre as línguas adquiridas e a língua estudada, o que faz com que haja um número maior de termos linguísticos transferidos.

Um estudo de Cenoz (2001) realizado com alunos do ensino básico de uma escola Basca, comprovam os fatores mencionados anteriormente, dentro do contexto mencionado. Estes alunos são falantes nativos de basco e de espanhol, e aprendizes de inglês com L3. O basco é uma língua que está em contato maior com línguas latinas, como o espanhol, porém ainda que espanhol seja uma língua latina e o inglês uma língua de origem germânica, eles estão tipologicamente mais próximos um do outro do que o basco. Com isso, os estudos realizados por Cenoz, mostraram que os alunos de séries mais avançadas como 9º ano realizaram um maior número de transferências interlinguísticas entre estes idiomas, já que - segundo o autor - eles teriam uma percepção melhor sobre a distância linguística entre as mesmas. Já com relação à língua, houve um maior número de transferências do espanhol para o inglês, do que do basco para o inglês, pois como já mencionado por Hammarberg (2001), línguas tipologicamente semelhantes influenciam na escolha desta transferência de termos linguísticos.

A partir de estudos como o de Cenoz (2001), entendemos que existe um grande número de fatores que influenciam no processo de aquisição de uma L3, como idade, origem das línguas em questão e o nível de fluência no idioma.

Neste sentido, pode-se trazer outro estudo realizado por Angelis e Selinker (2001) com 2 adultos multilíngues que viviam na Inglaterra na época da pesquisa. O primeiro sujeito da pesquisa é uma mulher franco-canadense de 50 anos com três interlínguas: inglês, espanhol e italiano. O segundo sujeito da pesquisa é um homem britânico de 45 anos com duas interlínguas: espanhol e italiano. Neste estudo, as semelhanças linguísticas (sejam elas línguas nativas ou não) foram também relatadas como fator-chave. Também se observou duas categorias de influência de interlíngua: o uso de uma palavra não alvo da interlíngua e o uso de morfemas não alvos na interlíngua para formação de uma palavra alvo. Ao final, se observou que houve também uma transferência maior com relação à forma do que com o significado de palavras. Segundo a autora, isso se deu pelo fato dessas interlínguas serem línguas mais próximas, no caso o espanhol e italiano.

Nestes estudos, percebe-se que, dependendo das línguas e suas relações, pode haver diferentes níveis e formas de transferência linguística e estudos mais



atuais como os de Dutra (2018) comprovam essa transferência linguística em contextos multilíngues de não imersão.

Quando entramos no âmbito dos estudos sobre aquisição multilíngue no Brasil, é possível encontrar em Dutra estudos de fôlego sobre o processo de aquisição multilíngue em contextos de não imersão.

Back e Dutra (2018) explicam que, no Brasil, os estudos na área da aquisição multilíngue dão um enfoque maior na aprendizagem de uma terceira língua, centrando-se na aquisição de estruturas linguísticas. Essas pesquisas, em sua maioria, não trazem as percepções dos aprendizes sobre o seu processo de aquisição. Os autores, nesse sentido, trazem em suas pesquisas as percepções dos aprendizes sobre seus próprios processos.

Segundo a pesquisa de Back e Dutra, podem ser encontradas dificuldades e facilidades na aquisição multilíngue de línguas adicionais. Alguns dos participantes da pesquisa de Dutra relataram ser difícil aprender duas línguas adicionais em simultâneo, neste caso o inglês e o espanhol, pois nem sempre estratégias usadas em uma LA (Língua Adicional) podem ser utilizadas na aquisição de outra.

Um ponto importante destacado foi o gerenciamento do tempo para estudo de cada uma das línguas, já que o aluno sente que não consegue dar uma atenção especial para nenhuma das línguas e isso dificultaria o processo. Em contraponto, outros alunos mencionam facilidades na aquisição simultânea, com o argumento de que essas estratégias usadas para aquisição de uma LA podem, sim, ser utilizadas em outra e podem ser feitas conexões entre as línguas. Outro caso citado na pesquisa de Back e Dutra foi o de alguém que já dominava uma das línguas estudadas - no caso, o espanhol - e com isso afirmou ter uma maior facilidade, pois já havia passado pelo processo de aquisição de uma L2 e sabia quais estratégias usar na aquisição da L3. (BACK; DUTRA, 2018).

Partindo dessa ideia, pode-se compreender que a aquisição de línguas é um processo que depende muito do aprendiz, e que cada pessoa vê o processo de aquisição multilíngue à sua maneira. Pode-se perceber também, que alguns dos resultados da pesquisa de Back e Dutra, reverberam questões já citadas por Cenoz (2013), que explica aquisição linguística com a analogia de aprender a dirigir: quando já sabemos uma L2, o processo de aquisição da L3 torna-se mais fácil.

Nos estudos realizados por Back e Dutra (2018) em um contexto específico de não imersão, há evidências de que, ao longo do processo de aprendizagem multilíngue do inglês e do espanhol, há redução da influência da L1 (língua materna do estudante, aquele idioma falado no seu país de origem).

Compreende-se, então, que há uma maior associação entre as línguas estudadas (línguas adicionais), no caso o inglês com o espanhol, do que entre a língua materna português com a língua adicional.

Back e Dutra (2018) apontam, também, que as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos são similares em ambas as línguas. Alguns alunos participantes da pesquisa mencionam que ao esquecer uma palavra na língua alvo, buscam explicá-la de outra forma para serem compreendidos. Já um dos alunos menciona algo muito interessante, que faz uso de outra língua estrangeira para explicar a palavra que esqueceu. Ou seja, esse aluno não lembra como dizer “Língua” em inglês, porém ele não recorre imediatamente a sua língua materna - o português - mas ao espanhol, sua outra língua de estudo.

O que explicitamos a partir das investigações de Back e Dutra, demonstra claramente que estudantes multilíngues reduzem o uso de sua língua materna como suporte e fazem um maior uso de sua segunda e terceira língua, quando estas, foram usadas recentemente, ou são mais próximas da língua que estão estudando.

Em suma, os estudos citados anteriormente, apontam que ao sabermos uma língua estrangeira, L2, temos mais facilidade para adquirir uma L3. Isso se dá devido a vários fatores, mas o principal deles é o fato de que já passamos pelo processo de aquisição de uma língua estrangeira uma vez, ou seja, já sabemos qual melhor caminho para aquisição da L3. Ao passarmos por esse processo de aquisição de um L2, por exemplo, vamos avançando e subindo de nível, desenvolvendo melhor nossas competências e habilidades na língua, o que facilita na hora de aprender outro idioma, uma L3.

### **3.3 Competências do Marco Comum Europeu**

“O termo competência vem do latim *competentia*, "proporção", "justa relação", significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto)” (DIAS, 2010, p.74). Segundo Dias (2010), ser competente não está

relacionado a uma mera assimilação de conhecimentos, gerais ou locais. Entende-se por competente aquele que é capaz de construir esquemas que o permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento.

Partindo disso, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para línguas (doravante QCE), um trabalho iniciado em 1991 por representantes da União Europeia com a participação de membros do Canadá e dos Estados Unidos (CONSELHO DA EUROPA, 2001) traz em seu conteúdo uma gama de competências na aprendizagem de línguas divididas em níveis.

O QCE é uma base comum em toda Europa para criação de programas de estudos linguísticos, diretrizes curriculares, exames, etc. O documento traz uma descrição sobre o que os estudantes de línguas devem aprender para usar e se comunicar em uma língua e as habilidades que devem ser desenvolvidas para tanto. O QCE também traz os níveis de proficiência de acordo com cada estágio da aprendizagem e descreve também o contexto cultural do idioma.(COUNCIL OF EUROPE, 2001).

O documento oficial do QCE salienta principalmente os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa. Outro ponto importante é que o QCE defende o conceito de plurilinguismo para o ensino de línguas estrangeiras.

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.(Council of Europe, 2020, p.168)

Sendo assim, essa competência plurilíngue refere-se à habilidade de usar línguas com propósitos comunicativos promovendo a interação entre os estados-membros e melhorando as relações entre os mesmos.

Porém, segundo o *Council of Europe*, o QCE é muito mais do que escalas de proficiência. “The CEFR’s scales of foreign language proficiency are accompanied by a detailed analysis of communicative contexts, themes, tasks and purposes as well as scaled descriptions of the competences on which we draw when we communicate.” O QCE também possui grande importância na formação de professores, na produção de materiais e na reestruturação de currículos.(Council of Europe, 2001). Segundo Council of Europe os principais objetivos do QCE seriam:

- ⇒ promoting plurilingualism and diversification in the choice of languages in the curriculum;
- ⇒ supporting the development and demonstration of the plurilingual profile of individual learners;
- ⇒ developing and reviewing the content of language curricula and defining positive 'can do' descriptors adapted to the age, interests and needs of learners;
- ⇒ designing and developing textbooks and teaching material
- ⇒ supporting teacher education and cooperation among teachers of different languages;
- ⇒ enhancing quality and success in learning, teaching and assessment;
- ⇒ facilitating transparency in testing and the comparability of certifications. (COUNCIL OF EUROPE,2020, n.p.).

O QCE tem como suas principais utilizações:

A elaboração de programas de aprendizagem de línguas em termos de:

- pressupostos, no que diz respeito a conhecimentos prévios e à sua articulação com as aprendizagens anteriores, especialmente nas interfaces entre os ciclos de educação básica, secundária e pós-secundária;
- objectivos;
- conteúdo.

A planificação da certificação linguística em termos de:

- conteúdo dos programas dos exames;
- critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências. A planificação da aprendizagem auto-dirigida, incluindo:
- despertar da consciência do aprendente para o estado actual dos seus conhecimentos;
- a fixação pelo aprendente de objectivos válidos e realistas;
- a selecção de materiais;
- a auto-avaliação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25, 26 )

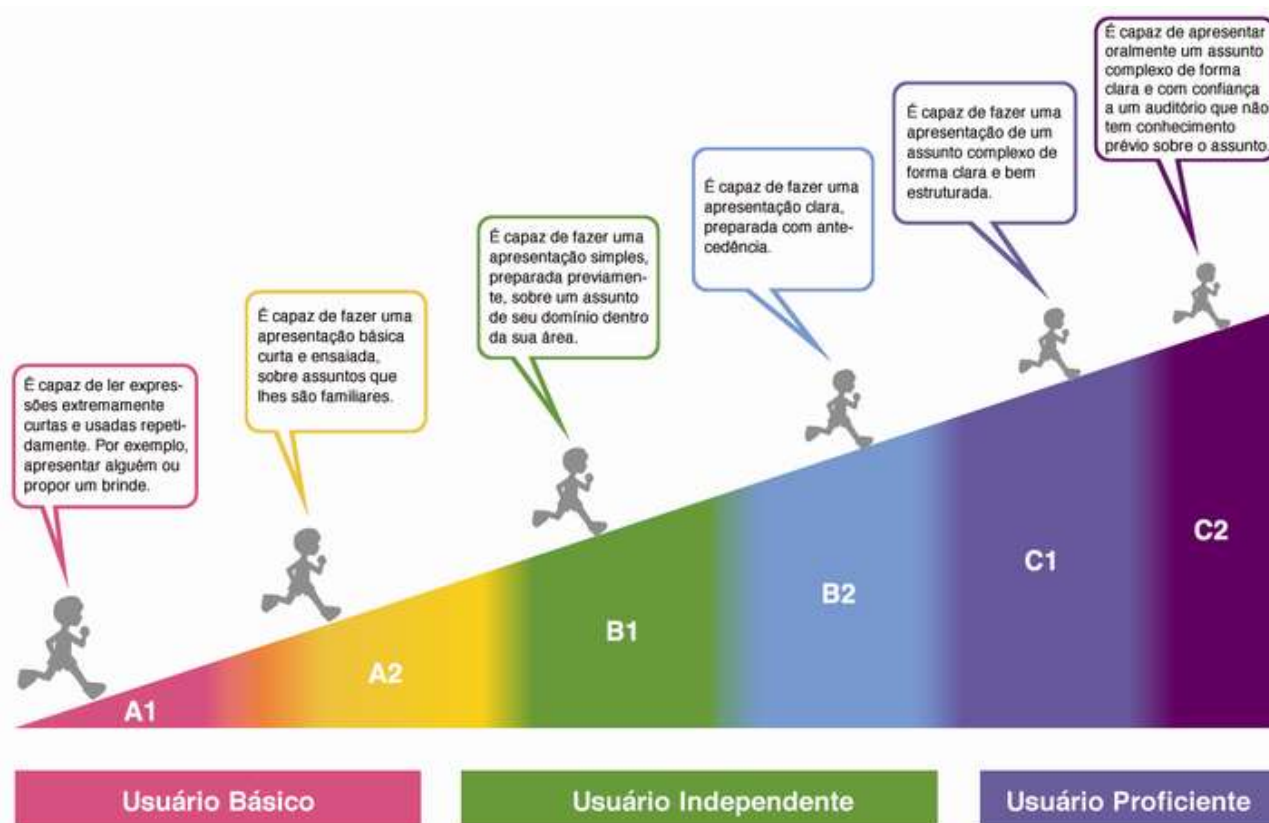
O QCE é dividido em seis níveis - de A1 a C2 (a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2). No A1, o aluno é capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas; já no A2, é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata; o B1 e B2 são os níveis pré-intermediário e intermediário, onde o aluno pode compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos; e, por último, temos os níveis C1 e C2, que são os níveis mais avançados onde o aluno é capaz de compreender um vasto número de textos longos e é capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. A seguir, podemos observar o detalhamento dos níveis do Quadro Comum Europeu seguido do Quadro Comum Europeu em cores:

Figura 1: Common References Levels: Global Scale

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Fonte: Council Of Europe [(2021)]

Figura 2: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas



Fonte<sup>5</sup>: Portal da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, (2020)

Como pudemos observar nos quadros anteriores (e como já mencionado anteriormente), o QCE é dividido em 3 níveis (A, B e C), os quais são subdivididos em 2 subníveis cada um, sendo o nível A o nível básico, nível B o nível intermediário e o nível C o nível avançado. É por meio deste quadro que parte dos planos de ensino, projetos e avaliações de professores são pensadas.

Em suma, esse quadro, QCE, é de grande relevância para melhor entendermos os níveis de cada aluno e melhor planejarmos nossos materiais. Uma das grandes preocupações das competências de um futuro professor, seria o seu nível de proficiência no idioma, já que como professor é importante ter um bom domínio do mesmo. Para isso, é necessário entender o padrão mais referenciado no mundo QCE, não só para saber o seu nível, mas também para melhor atender aos seus alunos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/dri/nuclio13-05-2020/2509-qecr.html>> Acesso em: 17/07/2021

### 3.4 Competências esperadas de um professor de línguas do século XXI

Partindo do conceito de Dias (2010), que define competência como aptidão para realizar uma tarefa, quais seriam as competências esperadas de um professor de línguas atualmente?

Como já citado anteriormente, hoje em dia, para que um professor seja considerado um bom profissional (competente), é preciso boa formação, domínio das tecnologias, atualização didática, trabalho em equipe, planejamento e autoavaliação contínuos, atitude e postura profissionais, domínio da disciplina que ensina – aqui, no caso, do professor de LE, incluem-se todos os conhecimentos inerentes à língua ensinada (CONSOLO; PORTO, 2011).

Não basta somente ter o domínio do idioma ensinado, já que o ato de ensinar vai além disso, incluindo outros fatores também importantes, tendo um bom domínio das novas tecnologias, por exemplo.

Ao referir-nos ao professor de línguas estrangeiras/adicionais, Almeida Filho (1993) salienta ainda outras competências que devem ser observadas. A competência implícita, constituída de crenças, intuições e experiências; competência linguístico-comunicativa, que se refere ao uso eficaz da língua que se ensina; competência aplicada, que seria o uso dos conhecimentos teóricos na sala de aula, o permitindo explicar o porquê ensinar de tal maneira, baseado na teoria; e, por último, temos competência profissional, que é o entendimento da sua importância como agente transformador, e dos seus deveres como professor.

Rodrigues (2016) cita que uma das competências que mais aflige o professor de línguas atualmente é a competência linguístico-comunicativa, que é uma das grandes preocupações dos recém-formados, além da preocupação de saber como transpor toda a teoria aprendida no curso e colocá-la em prática. Segundo o autor, é dever de cada novo professor refletir constantemente sobre sua prática. Rodrigues explica acerca do professor reflexivo:

Ser um professor reflexivo é, antes de qualquer coisa, ter um envolvimento com seu trabalho, de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele comportamento puramente técnico, que enxerga o aluno como um mero participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica. (RODRIGUES, 2016, p. 27).

Ou seja, para além dos conhecimentos teóricos aprendidos na graduação é necessário refletir criticamente sobre o ato de ensinar, e entender que a realidade dos

alunos também deve ser considerada no processo de aprendizagem de uma língua. Nossa compreensão é que esse movimento não se extingue durante a carreira como professor dentro do ensino de línguas.

Segundo o Conselho da Europa (2001) os professores de línguas devem respeitar as orientações oficiais, fazendo uso de livros didáticos e materiais pedagógicos, preparando os alunos para exames. Os professores têm como tarefa a tomada de decisões sobre suas aulas, pois, eles devem criar suas atividades previamente, porém adaptando-se aos seus alunos. Se espera que eles supervisionem e acompanhem o progresso de seus alunos, analisando e reconhecendo possíveis dificuldades a serem superadas. Também é de suma importância que o professor saiba entender os processos de aprendizagem, pois cada aluno é único e é necessário entender essa individualidade. Além disso, os professores devem entender que suas ações, atitudes e capacidades fazem parte do ambiente de aprendizagem de uma língua. O professor é visto como um modelo/ exemplo que os alunos podem vir a seguir no futuro. O Conselho da Europa traz algumas perguntas para se refletir sobre o que é importante em um professor:

Que importância dão:

- a) às suas capacidades para ensinar?
- b) às suas capacidades de gestão da sala de aula?
- c) à sua capacidade de fazer pesquisa e de reflectir sobre a experiência?
- d) ao seu estilo de ensino?
- e) à sua compreensão e à sua capacidade de lidar com os testes e a avaliação?
- f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais?
- g) às suas atitudes e capacidades interculturais? h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?
- i) à sua capacidade para individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades?

Qual é a melhor maneira para desenvolver as qualidades e capacidades mais relevantes?

Durante o trabalho de grupo ou de pares, o professor deverá:

- a) apenas supervisionar e manter a ordem?
  - b) circular para ajudar na execução do trabalho?
  - c) estar disponível para o trabalho individual?
  - d) adoptar o papel de facilitador e de supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as actividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar?
- (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 202).

Ou seja, é importante pensar sobre o que é esperado de um professor, o que realmente é considerado importante que um professor saiba e como desenvolver



estas capacidades. Porém, é válido se pensar que todo processo é uma via de mão dupla, onde o aprendiz também tem o seu papel.

Os alunos, são as pessoas interessadas em aprender as línguas, são eles que devem desenvolver as competências, estratégias, tarefas e os processos necessários para uma aprendizagem mais ativa e significativa. Segundo o conselho da Europa também é importante refletir sobre o que se espera do aprendiz:

Podemos esperar ou exigir que os aprendentes:

- a) sigam, de maneira ordenada e disciplinada, todas as directivas do professor e somente essas, falando apenas quando solicitados?
- b) participem activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia?
- c) trabalhem de maneira independente, com a ajuda de materiais de auto-aprendizagem, incluindo os de auto-avaliação?
- d) compitam uns com os outros? (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 202, 203).

Devemos refletir não só sobre o que é exigido de um professor, mas também sobre o que é esperado do nosso aluno, pensar se estamos educando-os para competir uns com os outros ou para que aprendam em colaboração com outros estudantes. Quando pensamos em competências esperadas de um professor, vemos que também é importante que o professor saiba o que ele espera e onde ele quer que seu aluno chegue, para que assim ele possa planejar suas aulas da melhor forma.

Em conclusão, as competências de um esperadas de um professor no século XXI são: ter postura de professor, saber trabalhar em equipe, ter domínio do idioma que irá ensinar, estar sempre se atualizando, fazer uso das novas tecnologias, acompanhar o progresso de seus alunos, entender que o processo de aprendizagem de cada aluno é único e recorrer aos conhecimentos teóricos em sala de aula, sabendo explicar o porquê de suas práticas

### **3.5 Do Brasil, Bagé, da América do Sul e da Europa: cursos de Letras com dupla diplomação em duas línguas adicionais/estrangeiras**

Os primeiros cursos de Letras do Brasil surgem nos anos 30, o primeiro deles em 1933, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae que, em 1946, se tornaria a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Fiorin (2006) explica que a faculdade de letras era dividida em Letras Clássicas e Português, ou Línguas Estrangeiras. As letras clássicas compreendiam as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana. E somente em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. A partir de então, houve uma reorganização no curso, que passou a ser dividido em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, com ênfase nos estudos literários.

Em 1962, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas, ocorreu a aprovação da primeira proposta de currículo para o curso de Letras, estabelecendo a dupla diplomação (Português e uma língua estrangeira). O currículo era composto por oito disciplinas, sendo cinco obrigatórias, referentes ao ensino da língua materna e três que deveriam ser escolhidas dentre as oferecidas, referentes à língua estrangeira (CORRÊA; MAIA, 2018).

Atualmente, os cursos de dupla diplomação ainda vêm sofrendo modificações. No Brasil, como vimos, já existe um curso de dupla diplomação em línguas adicionais e, em outros países como Colômbia, Portugal e Inglaterra já existem cursos semelhantes que ensinam línguas modernas. Esses cursos vêm como uma proposta inovadora de formar simultaneamente professores de duas línguas adicionais.

Segundo Hu e Roberto, as instituições quando ofertam a formação em 2 línguas estrangeiras devem considerar vários fatores, sendo eles: “[...] conjuntura econômica e comercial do mundo, o desenvolvimento social, as necessidades das iniciativas e políticas nacionais, as características locais.” (HU; ROBERTO, 2020, p.256). Os autores Hu e Roberto citam um exemplo da iniciativa de cooperação econômica internacional, Rota 22 do governo chinês, onde profissionais que tenham conhecimento das línguas dos países abarcados nesta iniciativa estão sendo cada vez mais requisitados. Com isso, as universidades chinesas tiveram a iniciativa de ofertar licenciaturas nas línguas desses países, tendo em vista a necessidade local.

HU e Roberto explicam, então, que a escolha das línguas a serem ensinadas envolve também o meio em que este curso está inserido, já que é partindo de uma demanda de um determinado local que se vê a necessidade de ofertar determinado curso.

Um exemplo que podemos destacar, que reverbera o que foi dito por Hu e Roberto, é o curso do qual sou aluna. No Brasil temos o curso Letras Línguas Adicionais, Inglês, espanhol e suas respectivas literaturas da UNIPAMPA. Este curso está inserido em uma região de fronteira com o Uruguai por isso, traz em sua grade curricular o espanhol língua oficial nesse país. Vale ressaltar que, além do espanhol, também aprendemos o inglês - língua que hoje é considerada idioma universal, por várias razões que não serão focadas neste trabalho. Neste curso, podemos ver que há o uso de 3 línguas concomitantemente no ambiente acadêmico, as que o estudante está a aprender (inglês e espanhol) e a língua oficial do Brasil, que é o português.

Gómez (2016) faz referência em seu trabalho ao curso de Letras, *licenciatura en lenguas extranjeras da Universidad de Antioquia* na Colômbia. Nesse curso, os alunos têm a possibilidade de aprender inglês e francês simultaneamente. Gómez explica que os alunos deste programa desenvolvem uma competência plurilíngue, já que utilizam de 3 línguas diferentes no entorno acadêmico (uma materna e duas estrangeiras).

Gómez (2016) salienta o fato de que os alunos deste curso não têm muito tempo para refletir acerca do que significa ser um falante de várias línguas. Por esta razão foi planejada uma componente eletiva chamada *Introducción al Plurilingüismo*, com o intuito de refletir sobre o papel do plurilinguismo na aprendizagem de línguas e também acerca dessa aprendizagem simultânea vivenciada pelos alunos.

Para além disso, Grimaldo e Harold (2019) nos apresentam na *Pontificia Universidad Javeriana* na Colômbia, o curso *Licenciatura en Lenguas Modernas, inglés y francés*, que tem o intuito de formar futuros professores competentes em línguas estrangeiras e em pedagogia, preparando-os para ensinar outras pessoas que queiram adquirir uma nova habilidade para ingressar no mercado de trabalho. Grimaldo e Harold explicam em seu trabalho que o programa de licenciatura em línguas modernas em que ingressaram estudantes até início de 2017 exigia como requisito para ingresso a certificação de domínio da língua inglesa no nível C1, de

acordo com o *Common European Framework of Reference* (CEFR), e a certificação de domínio da língua francesa no nível B2. Segundo Grimaldo e Harold:

El estudiante; aprendiente de lenguas, debe ser consciente que el rol del docente es el de ser orientador en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Por lo tanto, debe tomar la carga de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y buscar estrategias conducentes al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje. En otras palabras, aprender a aprender por su propia cuenta, de una manera autónoma. (GRIMALDO; HAROLD, 2019, p. 13)

Em Portugal, existe o curso de Letras Línguas Modernas da Faculdade de Letras Universidade de Coimbra (FLUC) que contém uma variação com mais de 11 opções de dupla diplomação em línguas, em que o aluno pode escolher quais duas línguas farão parte da sua formação. Dentre elas estão alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Marnoto traz em seu trabalho sobre a FLUC, apontando que:

A criação de uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, que permitia aos estudantes construir livremente o seu currículo, juntando duas línguas e literaturas por livre escolha, através de um sistema de variantes, reflectia as mudanças trazidas pelo 25 de Abril de 1974. A integração europeia de um país que tinha vivido numa situação de grande isolamento não se podia processar à margem da formação de quadros habilitados, conhecedores de várias línguas e literaturas. Mas essa era também uma exigência das instâncias comunitárias (MARNOTO, 2010, p.25).

Na universidade de Castilla - La Mancha, Espanha, encontramos o curso de *Grado en Lenguas y literaturas modernas*, onde assim como os dois cursos mencionados acima o aluno desenvolverá competências em francês e inglês, mas com a opção de adicionar uma terceira língua a sua grade.

Outro curso que segue esta mesma ideia é o *BA Hons Modern Languages da University of Portsmouth*, na Inglaterra. Esse curso envolve 4 idiomas, podendo o aluno escolher estudar um ou dois para cursar simultaneamente. Os idiomas ofertados são: francês, alemão, espanhol, italiano. Porém, para se estudar 2 idiomas é necessário ter feito francês, alemão ou espanhol no nível A e continuar estudando o idioma no nível A, além do que, é exigido proficiência no idioma inglês. A Universidade Portsmouth também oferece o curso *BA Hons Applied Languages*, onde se pode optar por estudar uma ou duas línguas para fins de integralização curricular e de comunicação multilíngue, podendo o aluno formado atuar como tradutor intérprete e na área de formação inicial de professores. Os idiomas ofertados são: francês, alemão, espanhol e inglês como língua estrangeira. Coleman (2004) explica acerca do *BA Hons in Mordern languages de Portsmouth*:

Courses bearing the label 'Modern Languages' typically combine the acquisition of a skill – proficiency in a foreign language – with an infinite range of content. The content extends from literary, cultural, linguistic, social, historical, political or other studies pertaining to the country or countries where the target language is spoken and for whose access target language proficiency is normally a prerequisite, to the entire spectrum of university disciplines whose students opt to add generic or subject-related linguistic skills to their overall university curriculum. ( COLEMAN, 2004, p. 148).

Ou seja, para além das línguas a serem estudadas, o conteúdo se estende para os estudos literários, culturais, linguísticos, sociais, históricos, políticos ou outros referentes ao país ou países das línguas-alvo.

No Reino Unido podemos encontrar o *BA (Hons) Modern Languages da University of Stirling*. Neste curso o aluno tem a possibilidade de aprender francês e espanhol simultaneamente. Segundo Bayley:

The aim of modern language teaching at university level was cultural and intellectual: to instill an appreciation of foreign literature and language through a scholarly analysis of their content and structure. According to liberal/classical notions, the highest expression of a culture was manifest in the distant past; therefore, the approach to studying language and literature was historical. (BAYLEY, 1994, p. 41).

Estes cursos anteriormente citados, mesmo que de uma maneira diferente, trazem um enfoque para formação de futuros professores em duas línguas estrangeiras, visando sempre a língua e a cultura do país.

### **3.6 Níveis de proficiência nos cursos de graduação**

Outro aspecto muito importante (e cerne desta proposta) é o nível de língua que é esperado destes alunos de graduação ao se formarem, pois pode haver uma variedade nos níveis de proficiência dos ingressantes destes cursos em relação às línguas estudadas nos mesmos.

Barcelos (1995) traz à tona uma pesquisa com alunos do curso de letras sobre as crenças de aprender uma língua estrangeira. Em uma de suas entrevistas, os alunos participantes relatam sobre suas expectativas de estarem fluentes em ING após os 4 anos de curso. Porém, junto a essa expectativa vieram também muitas frustrações, pois muitos não haviam chegado à fluência como esperavam.

Barcelos (1995) observou em sua pesquisa uma grande necessidade declarada pelos alunos de Letras de ter um domínio pleno da língua, de saber tudo sobre o idioma. Essa necessidade foi observada tanto em ingressantes como em

alunos do último período do curso, o que difere é que os alunos do último período viam nessa necessidade a vontade de recuperar anos de estudo. Já os ingressantes teriam ainda tempo para aprender o idioma. Segundo a autora, “[...] Isso faz parte de uma falta de conhecimento sobre a natureza da língua [...]. Os alunos se colocam objetivos altos demais como "dominar" todo o sistema de uma língua em quatro anos.” (BARCELOS, 1995, p.74).

O que nos mostra que, segundo o QCE, estes alunos acreditam que, em 4 anos, estarão em nível considerado C2. Porém, se retomamos o início deste trabalho, podemos observar que a aprendizagem de uma língua é algo não linear e que varia de aprendiz para aprendiz. Disso se aduz que alguns talvez supram suas expectativas em 4 anos, porém outros talvez levem mais tempo para alcançar esta fluência. Uma autora que explica acerca destes níveis de proficiência é Celani:

Segundo a autora, o nível de proficiência dos cursos de Letras varia de zero até o nível dos certificados de Cambridge ou Michigan. Isso, para ela, cria o paradoxo ou dilema do curso de Letras: de um lado aqueles alunos considerados sem potencial ou que não conseguem acompanhar o ritmo são eliminados e, de outro lado, os que possuem grande potencial raramente têm a oportunidade de realizá-lo além do grau de aperfeiçoamento determinado para a classe como um todo, devido aos limites institucionais do professor, ou exigências normativas da instituição.(CELANI, 1984 *apud* BARCELOS, 1995, p.75).

Ou seja, os limites institucionais do professor ou mesmo as exigências normativas da instituição podem interferir fortemente na aprendizagem de determinado aluno.

### **3.7 Propostas/ Projetos dos cursos de dupla diplomação que ofertam 2 línguas adicionais/ estrangeiras.**

No Brasil, existe uma legislação rigorosa regida pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) que exige que os cursos de graduação tenham o PPC (Projeto Pedagógico de Curso).

Com isso, o que garante que o PPC seja público são leis como a Lei 12.527/2011, que é a conhecida LAI ou Lei de Acesso à Informação. Essa lei regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (Brasil, 2011).

A Lei 12.527/2011 também regulamenta o direito de acesso às informações públicas. Seu objetivo é que qualquer pessoa possa solicitar e receber as informações públicas sem precisar nem mesmo esclarecer um motivo para isso. Ela garante que quem solicitar a informação irá recebê-la e determina também que qualquer órgão precisa ter um espaço no seu site destinado ao acesso à informação, em que os cidadãos possam fazer os requerimentos com facilidade.

Nos PPCs trazidos nos sites das Universidades brasileiras encontramos a matriz curricular e a organização do conhecimento, ou seja, apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, conteúdos, avaliação e referências. O PPC dos cursos de licenciatura sempre deve corresponder com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Kramer:

Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (Kramer, 1997,p.19 ).

E com o PPC não é diferente, já que o mesmo é uma proposta que surge de uma necessidade para atender a um contexto específico. Kramer explica em seu trabalho que quando uma proposta educativa está sendo elaborada e posta em prática, ela se torna uma promessa e uma ilusão de trazer uma alternativa mágica, melhor que a anterior, com melhores resultados (KRAMER, 1997).

Isso se dá, muitas vezes, pela grande carga de expectativas que são geradas com relação a estas propostas. Vale ressaltar que os PPCs são documentos norteadores e servem para mostrar a proposta dos cursos para seus discentes ou pessoas interessadas em buscar os cursos.

Em outros países, como a Colômbia, existe o denominado *Proyecto Educativo del Programa PEP*, que tem o mesmo intuito do PPC - mas, diferentemente do Brasil, nos sites das universidades colombianas não é possível encontrarmos os PEP dos cursos. Podemos nos deparar somente com informações semelhantes às encontradas em um PPC ou PEP dispostas no site como: línguas estudadas, perfil do ingressante, matriz curricular, duração do curso e o perfil do egresso. O que nos mostra que talvez

não haja uma lei rigorosa como há no Brasil, que obrigue a disponibilização destes documentos, como a LAI. Segundo Ortiz e Ferrer:

[...] la construcción del Proyecto Educativo de un programa académico, no es un ejercicio de planeación que permita entender el funcionamiento y la relación entre las diferentes áreas y campos de conocimiento, la forma como se deben programar y el conjunto de actividades a realizar por parte del alumno a lo largo de su recorrido académico, que al final le otorgará una titulación para ejercer como profesional, no es un asunto normativo para indicar las políticas y regulaciones del programa y las formas como deben actuar los diferentes estamentos. La reflexión y elaboración del proyecto educativo debe surgir ante todo de la identidad frente a un ideal de formación, cuál es la propuesta de ser humano que se desea alcanzar en ese ejercicio académico, y cuál es el tipo de sociedad que se espera construir ( ORTIZ; FERRER, 2008, p.42).

Ortiz e Ferrer explicam que o PEP tem o intuito de refletir acerca de qual ser humano que se deseja formar e que sociedade se deseja construir por meio de determinado projeto de curso. O PEP, assim como o PCC, está de certa forma ligado também ao meio em que determinado curso está inserido, pois é pensando neste meio, cidade ou país que um determinado curso deve ser criado, baseando-se nas necessidades daquela região.

Em síntese, o PPC é de grande importância no planejamento e criação dos cursos de graduação, pois ele nasce para atender a uma demanda de uma determinada cidade, ou país. É por meio dele que vemos o que é esperado do aluno ao final do seu curso de graduação e o que nós como alunos podemos esperar do curso ao qual somos discentes.



## 4 METODOLOGIA

Este trabalho busca se firmar como uma pesquisa de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), sendo que a parte quantitativa se dará pela construção e análise de gráficos com embasamento matemático a partir do *corpus* investigado e a parte qualitativa será feita através de uma análise descritiva dos resultados encontrados na análise quantitativa. Segundo Gatti:

Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos (GATTI, 2004, p.13).

Minayo, Deslandes e Gomes, R. (1997) explicam que, em uma pesquisa, os tratamentos quantitativos e qualitativos podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais. Ou seja, esse é um motivo que me fez pensar e escolher como melhor abordagem a quanti-qualitativa, que possibilitará uma análise mais abrangente do *corpus*.

O *corpus* de investigação deste trabalho é composto por dados retirados dos sites das instituições de ensino participantes da pesquisa, a partir de critérios como: tipologia das línguas dos cursos investigados; requisitos para ingresso; prova de avanço; duração do curso; plano de estudos, e o perfil do egresso. Estes dados retirados dos sites foram salvos através de prints datados.

Foram selecionados sete cursos de graduação com dupla diplomação em línguas estrangeiras com línguas tipologicamente distintas e semelhantes. Os critérios de seleção dos cursos foram: serem licenciaturas com dupla diplomação, com duração de 3, 4 ou 5 anos. Em nossa busca, encontramos cursos na América do Sul e no continente europeu. O curso de partida, meu curso de origem, está localizado no Brasil. Na Europa, encontramos outros cursos, além do elemento base para a comparação dos mesmos - o Quadro Comum Europeu.

## 4.1 Contexto

O primeiro curso investigado, portanto, foi o de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA campus Bagé, no qual sou aluna; o segundo é o curso de *Licenciatura en Lenguas Extranjeras da Universidad de Antioquia* na Colômbia; o terceiro é a *Licenciatura en Lenguas Modernas Pontificia Universidad Javeriana* na Colômbia; o quarto é o curso de Letras Línguas Modernas da Faculdade de Letras Universidade de Coimbra em Portugal; o quinto é o curso de *Lenguas Modernas de la Universidad de Castilla- La Mancha* na Espanha; o sexto é *BA Hons Modern Languages da University of Portsmouth* na Inglaterra; e o último é o curso de *Modern Languages University of Stirling* na Escócia.

## 4.2 Procedimentos

A busca e a seleção das universidades participantes se deu da seguinte forma: 1) Delimitamos que os cursos da pesquisa seriam apenas cursos de dupla diplomação em línguas estrangeiras; 2) Fizemos a pesquisa no buscador google e no site Keystone Bachelorstudies, usando palavras como: dupla licenciatura/diplomação, línguas estrangeiras, línguas modernas, inglês e francês e alemão e francês; 3) Selecionamos as universidades que continham cursos de dupla diplomação em línguas estrangeiras e realizamos uma tabela separando os cursos com línguas tipologicamente semelhantes e tipologicamente distintas.

Neste trabalho, utilizamos como elemento para a base comparativa de investigação dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras/adicionais o Quadro Comum Europeu de referência para línguas com o qual analisaremos o *corpus* escolhido, pois esse quadro é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

Esta pesquisa contém procedimentos centrados em um *corpus* de trabalho documental ancorado em pesquisa bibliográfica. Fonseca explica que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas,

filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ou seja, embasados em trabalhos e artigos, delimitamos o que seria comparado e fizemos análise dos dados encontrados nos sites das universidades.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como já vimos, essa pesquisa é mista, composta por investigação qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, traremos a seguir os seguintes elementos dos cursos investigados: tipologia das línguas oferecidas; requisitos para ingresso; prova de avanço; duração; plano de estudos e o perfil do egresso.

### **5.1 Tipologia das línguas dos cursos investigados**

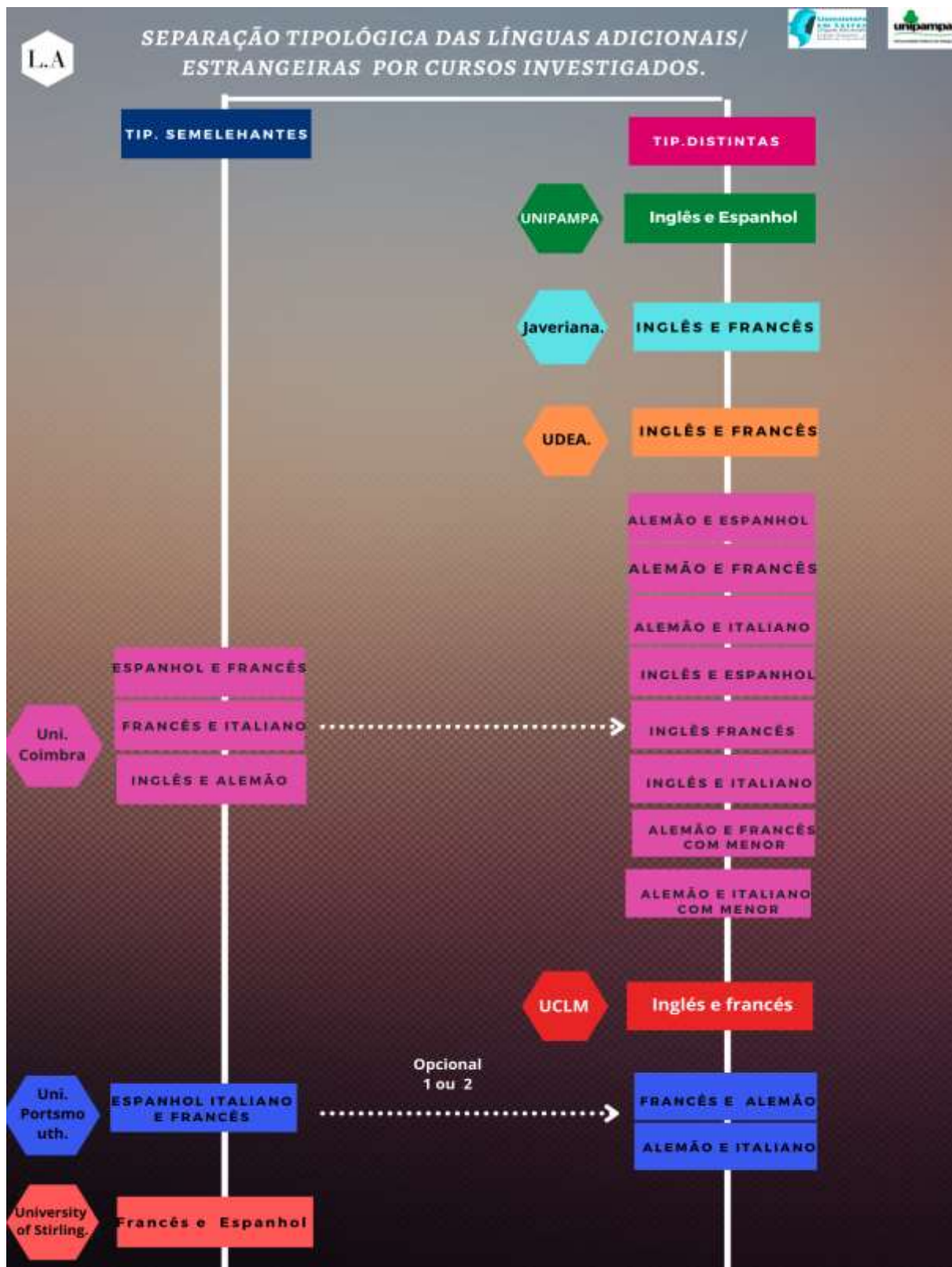
Os cursos aqui apresentados vêm de regiões diferentes sendo elas no continente americano e europeu, com isso há uma grande variedade quanto às línguas ofertadas. As línguas oferecidas pelos sete cursos investigados são: inglês, espanhol, alemão, italiano e francês.

A partir das investigações realizadas, pode-se perceber que, dos sete cursos apresentados, 57,14%, o que equivale a 4 cursos, são compostos por línguas tipologicamente distintas, 14,28% são compostos somente por línguas tipologicamente semelhantes. Temos aqui também uma categoria um pouco distinta, na qual 14,28% corresponde a um curso que oferece possibilidades de formação diferenciadas e se abre para a escolha do aluno em se formar em duas línguas tipologicamente distintas ou duas línguas tipologicamente semelhantes (dentro de possibilidades fixadas pelo projeto do curso) . Já outros 14,28% ofertam 3 línguas, nas quais o aluno deve escolher duas, montando sua grade com línguas tipologicamente distintas ou semelhantes a depender de sua escolha.

Isso nos mostra que, dentre os investigados, há uma porcentagem maior de cursos com línguas tipologicamente distintas.

A seguir temos uma tabela com a separação entre as línguas:

Figura 3: Separação Tipológica das Línguas Adicionais/Estrangeiras dos cursos investigados



Fonte: Autora (2021)

O primeiro curso investigado, é o curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA. Nele são oferecidas as línguas inglesa e espanhola. O inglês é uma língua de origem Anglo-Germânica. Já o espanhol, deriva do latim - por esta razão temos aqui 2 línguas de origens diferentes.

O segundo curso, é o de *Lenguas Extranjeras* da *Universidad de Antioquia*. Neste curso é ofertado o inglês e o francês, línguas tipologicamente distintas, sendo o inglês de origem germânica e o francês derivado do latim.

O terceiro curso é o curso de *Lenguas Modernas* da *Universidad Javeriana*. Neste curso, assim como no curso acima, são ofertados o inglês e o francês que são línguas de origens distintas.

O quarto curso é o de Línguas Modernas da Universidade de Coimbra. Neste curso há a oferta de inglês, alemão, francês, italiano e espanhol. A oferta destas línguas se dá da seguinte forma: alemão e espanhol, alemão e francês, alemão italiano, espanhol e francês, francês e italiano, inglês e alemão, inglês e espanhol, inglês e francês, inglês e italiano, alemão e francês com menor e por último alemão e italiano com menor. Aqui há uma gama maior de ofertas, sendo possível encontrar línguas tipologicamente semelhantes derivadas do latim como, espanhol e francês, francês e italiano e de origem germânica como inglês e alemão. Aqui há um maior número de ofertas de línguas tipologicamente distintas, havendo a oferta de línguas de origem germânica junto a línguas derivadas do latim

O quinto curso é o Grado en Lenguas y literaturas modernas da *Universidad de Castilla-La Mancha*, na Espanha. Nesse curso também são ofertados inglês e francês, línguas de origens distintas.

O sexto curso é o *BA Hons Modern Languages* da *University of Portsmouth*, na Inglaterra. Os idiomas ofertados são: francês, alemão, espanhol e italiano. As possibilidades neste curso são várias, já que é possível escolher quais línguas farão parte da sua grade e, assim, é possível que se estudem línguas tipologicamente semelhantes simultaneamente, como as derivadas do latim, ou que se estude uma língua de origem germânica com uma língua latina.

O sétimo curso é o *BA Hons Modern Languages* *University of Stirling*, na Escócia. Neste curso são ofertadas as línguas francesa e espanhola. Este é um dos únicos cursos que oferta somente línguas tipologicamente semelhantes derivadas do latim.

A partir desses dados, podemos ver que existe uma oferta maior por línguas de origem germânica e de origem latina, é há uma quantia maior de cursos com línguas tipologicamente distintas na matriz curricular, trazendo uma língua de origem germânica com uma língua de origem latina.

A questão de ser ter uma maior porcentagem de línguas tipologicamente distintas pode ser vista de forma positiva ou negativa. Pois, como vimos em Dutra e Back (2018), alguns alunos mencionam ser difícil aprender duas línguas simultaneamente pelo fato de estas serem línguas de origens diferentes e, assim, não conseguem usar as mesmas estratégias para ambas. Como contraponto, observamos que alguns alunos mencionam ser mais fácil, já que por serem línguas distintas é mais fácil diferenciá-las e não há tanta confusão na hora de aprender. Ou seja, não podemos dizer que este dado é um ponto negativo ou positivo na aprendizagem de línguas, pois varia de aprendiz para aprendiz.

## 5.2 Ingresso

Dos cursos investigados, apenas 42,9% (3) apresentam requisito para ingresso. Os outros 57,1% (4) não apresentam nenhum tipo de requisito para ingresso.

Isso nos mostra que, na maior parte das instituições, não há exigência de conhecimentos prévios do idioma, pois somente 3 dos cursos investigados requerem uma prova de língua para ingresso.

De acordo com informações obtidas no site da Universidade de Coimbra, no curso de línguas modernas, é requisito que se tire no mínimo 13 em Inglês e 18 em português e se obtenha nota mínima de 95 pontos. Na universidade de Portsmouth, para se cursar dois idiomas simultaneamente, é requerido que o aluno tenha nível A nas duas línguas que está pretendendo cursar. E, por último, na universidade de Stirling, no curso de *Modern languages*, é preciso ter Francês ou Espanhol de nível superior ou A (ou equivalente).

Nestes 57,1%, está o curso de *Lenguas Modernas de Castilla la Mancha*. Um dado importante sobre este curso é o fato de não mencionar um nível esperado do aluno. Durante o curso, os professores deverão levar em consideração a situação inicial dos alunos, agrupando-os por níveis e desenvolvendo atividades

complementares com aqueles que ainda não tenham adquirido nível básico da Língua Francesa.

Através dos dados coletados, é possível ver que há um maior número de cursos que não exigem um pré-requisito para ingresso. Ou seja, é possível iniciar o curso de letras sem ter tido contato com quaisquer das línguas anteriormente, se entende, portanto, que pode-se aprender o idioma do zero na própria universidade.

Figura 4: Requisito para Ingresso



Fonte: Autora (2021)

Retomando as considerações iniciais, vemos que uma das crenças mencionadas por mim, autora deste trabalho, era o fato de acreditar que para estudar em cursos de graduação de letras era necessário ter feito cursos de idiomas anteriormente. Com isso, os resultados obtidos acima, provam o quão equivocada era essa crença, já que se não temos requisito para ingresso na maioria dos cursos, não sendo necessário um estudo prévio dos idiomas, implicando em alunos de níveis muito variados dentro dos cursos de letras.



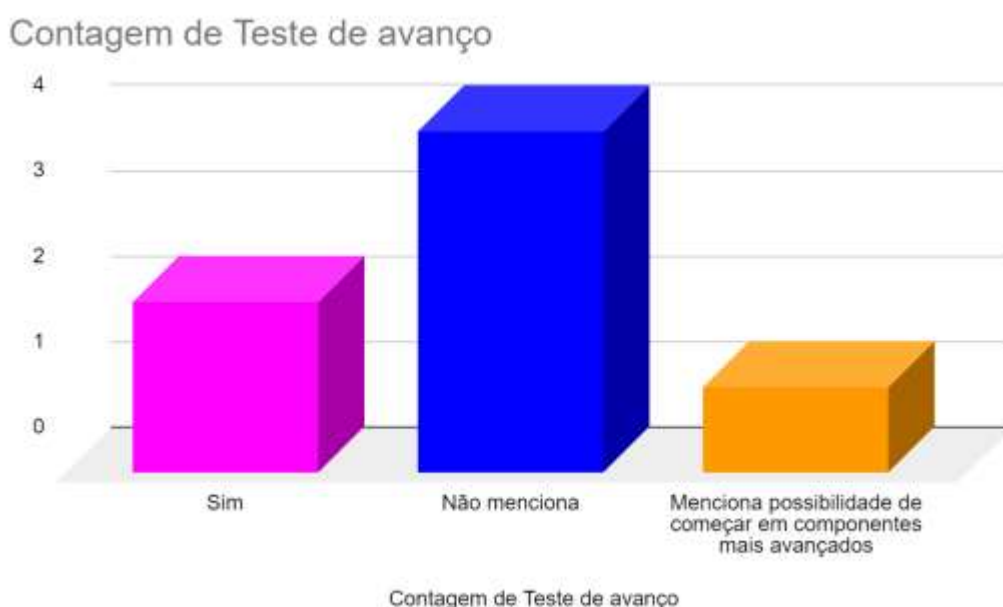
### 5.3 Prova de avanço

Dos cursos investigados, 28,57% (2) mencionam prova de avanço no site, 14,28% (1) mencionam ser possível começar em componentes de níveis mais avançados, porém não deixam explícito que há uma prova de avanço, e os outros 57,15% (4) não mencionam nenhuma prova de avanço.

No curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA Bagé, é possível que se avance componentes de línguas de nível básico realizando provas de avanço ou o exame de proficiência TOEFEL. Na universidade de Coimbra, no curso de Línguas Modernas, aos alunos cuja proficiência linguística seja reconhecida pela direção do curso, será dada a oportunidade de começar os estudos por um nível mais avançado. Nesse caso, o estudante realiza os créditos dos componentes que pulou na mesma área da língua em questão com componentes de literatura, cultura ou linguística. Já na Universidade de *Stirling* é mencionado que se pode iniciar seus estudos de francês ou espanhol em um nível iniciante ou avançado - caso se tenha um conhecimento prévio do idioma.

Apesar dos dados acima, de possibilidade de avanço nos estudos, observa-se que não há menção por parte da maioria dos cursos (57,15%) sobre a possibilidade de avanço.

Figura 5: Teste de Avanço



Fonte: Autora (2021)

O fato de não haver uma menção com relação a provas de avanço pela maior parte dos cursos nos mostra que em uma aula de ingressantes em cursos de letras, por exemplo, podem haver níveis muito distintos, juntando alunos de níveis básicos com alunos de níveis intermediário e avançado. Isso pode ser considerado um ponto negativo, já que o fato de ter alunos de níveis muito distintos em uma mesma sala de aula pode inibir alguns alunos de níveis mais básicos.

#### **5.4 Duração**

Dos cursos investigados, 57,15% (4) têm duração de quatro anos, 28,57% (2) de cinco anos e somente 14,28% (1) tem duração de três anos.

Os cursos de Letras Línguas Adicionais inglês e espanhol da UNIPAMPA, o *Grado en Lengua y Licenciaturas modernas: Francés-Inglés Universidad de Castilla La Mancha*, *BA Hons Modern Languages da Portsmouth University* e o curso de *Modern Languages da Stirling University* são os cursos com duração de quatro anos. Os cursos de *Licenciatura em lenguas extranjeras da Universidad de Antioquia* e *Licenciatura en Lenguas Modernas da Universidad Javeriana*, são cursos com uma maior duração, pois diferentemente dos cursos mencionados anteriormente, eles possuem duração de cinco anos. Por último, temos o curso de Línguas Modernas da Universidade de Coimbra - este é o único curso dos pesquisados que possui uma duração menor, de apenas três anos. Estes cursos são todos com oferta semestral de componentes curriculares.

Figura 6: Duração dos Cursos



Fonte: Autora (2021)

Vemos que, de todos os cursos apresentados, somente um tem duração de 3 anos. Porém, como veremos no plano de estudos, este curso é também um dos únicos que não mencionam componentes de educação. Em contraponto, temos dois cursos com duração de 5 anos, e ainda assim vemos a falta de componentes considerados essenciais para o professor (especialmente com o advento da pandemia), como componentes de TIC. Percebe-se que a carga horária pode interferir, já que cursos com uma menor carga horária, às vezes não contemplam componentes que aparecem comumente em outros cursos de outros países, com carga horária maior. Porém, vemos com o segundo exemplo, que nem sempre a carga horária/ tempo de curso será o medidor que dirá se um curso é completo ou não, pois cursos com 5 anos de duração também apresentam a falta de alguns componentes. No próximo subcapítulo, traremos o plano de estudos de cada um dos cursos investigados.

## 5.5 Plano de estudos

Quanto ao plano de estudos, verificamos que os cursos contemplam componentes curriculares voltados, basicamente, para os seguintes aspectos: língua, cultura, economia, literatura, educação, tecnologias e tradução.

Dessa forma, 100% (7) dos cursos trazem em sua grade componentes de língua e cultura/ literatura; 85,71% (6) dos cursos trazem componentes de educação e programas de internacionalização; 57,14% (4) ofertam componente de Tecnologias da informação e 14,28% (1) ofertam esse componente de forma optativa; 42,9% (3) ofertam componente de tradução e outros 42,9% (3) ofertam esse componente de forma optativa; e por fim, somente 28,57% (2) dos cursos investigados ofertam componentes sobre a economia dos países das línguas estudadas.

Figura 7: Plano de estudos

Cursos:	Plano de estudos						
	Língua	Literatura/ Cultura	Educação	Tradução	TIC	Economia	P. Internac ionalização
Letras Línguas Adicionais (Uniquampa)	☀	☀	☀	☀	☀	☀	☀
Lenguas Extranjeras (Antioquia)	☀	☀	☀		☀		
Lenguas Modernas (Javeriana)	☀	☀	☀	☀			☀
Línguas Modernas (Coimbra)	☀	☀		☀			☀
Lenguas y literaturas modernas (Castilla- La Mancha)	☀	☀	☀	☀	☀		☀
BA Hons Modern Languages (Portsmouth)	☀	☀	☀	☀	☀	☀	☀
BA Hons Modern Languages (Stirling)	☀	☀	☀	☀	☀	☀	☀

Fonte: Autora (2021)

O curso de *Lenguas Modernas* da *Javeriana* não menciona componentes de TIC e economia e possui 180 créditos no total; no curso de *Lenguas Extranjeras* de *Antioquia* não vemos componentes de tradução, economia e não há menção a programas de internacionalização e esse curso tem 165 créditos no total; o curso e *Línguas Modernas* da Universidade de Coimbra não menciona componentes de educação, TIC e economia, tendo 72 créditos de componentes obrigatórias e 108 créditos para eletivas. O curso de *Lenguas Modernas de Castilla- La Mancha* não traz em sua grade componentes de economia e tem 240 créditos no total; o curso de *Modern Languages* da *Portsmouth* traz em sua grade todos os componentes acima mencionados, tem 120 créditos no total; e - por último - temos o curso de *Modern Languages* de *Starling* que também traz em sua grade todos os componentes acima mencionados e apresenta 20 créditos por componente. Vale ressaltar que o curso de

*Modern Languages* da *Portsmouth* é um dos únicos cursos que possui os programas de internacionalização como obrigatórios, pois a partir do 4o semestre o aluno deve passar um período no país da língua estudada.

Como já mencionado anteriormente, Consolo e Porto (2011) trazem em seu trabalho algumas competências necessárias ao professor de línguas, sendo uma delas o domínio das tecnologias. Com isso, torna-se importante a oferta de componentes sobre TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), ainda mais nos tempos em que vivemos, onde o ensino se dá de forma remota emergencial em boa parte do mundo, porém vemos que dois dos cursos investigados não ofertam essa componente.

Consolo e Porto (2011) também mencionam a importância de se ter uma atitude e postura profissionais além do domínio da disciplina que ensina. Com isso, comprovamos a necessidade da oferta de componentes voltados para educação. Vale ressaltar que, assim como é cobrado e esperado essas competências dos professores, é necessária uma formação que contemple estes aspectos, para que o futuro professor esteja preparado para atender a essas competências no mercado de trabalho.

## **5.6 Perfil do Egresso**

### **5.6.1 Nível de língua**

Com relação ao nível de língua esperado dos egressos ao final do curso, apenas 28,57% (2) dos cursos deixam explícito o nível esperado/ obrigatório do estudante ao final do curso e 71,43% (5) não apontam um nível esperado/ obrigatório ao final do curso de graduação.

Isso nos mostra que pode haver níveis distintos quanto aos egressos dos cursos de letras, já que não há na maioria dos cursos uma prova ou um nível obrigatório para sua conclusão.

O curso de Letras *Licenciatura en Lenguas Extranjeras* da *Universidad Antioquia* exige que o aluno passe em uma prova de proficiência nas línguas ofertadas (inglês francês) em nível C1 (Provas DALF C1 e MET) para que possa graduar-se. E o curso da *Universidad de Castilla- La Mancha Grado en Lenguas y Literaturas modernas: Francés-Inglés*, requer o nível C1-C2 (atingir o marco na disciplina Língua

Francesa IV) do QCE para as Línguas. Um domínio comunicativo e instrumental da língua inglesa equivalente no QCE, de acordo com os seguintes marcos / disciplinas: Inglês Escrito e Oral I - nível B1 / Inglês Escrito e Oral II - nível B2 - / Inglês Escrito e Oral III - nível B2 + / Inglês Avançado I - nível C1.

Os demais cursos sendo eles o de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA, *Lenguas Modernas da Universidad Javeriana*, *Línguas Modernas de Coimbra*, *BA Hons Modern Languages da Portsmouth* e *BA (Hons) Modern Languages University of Stirling* não deixam explícito o nível esperado/obrigatória que aluno tenha ao final do curso.

Figura 8: Nível de língua esperado ao final do curso



Fonte: Autora (2021)

Figura 9: Nível de língua mencionado



Fonte: Autora (2021)

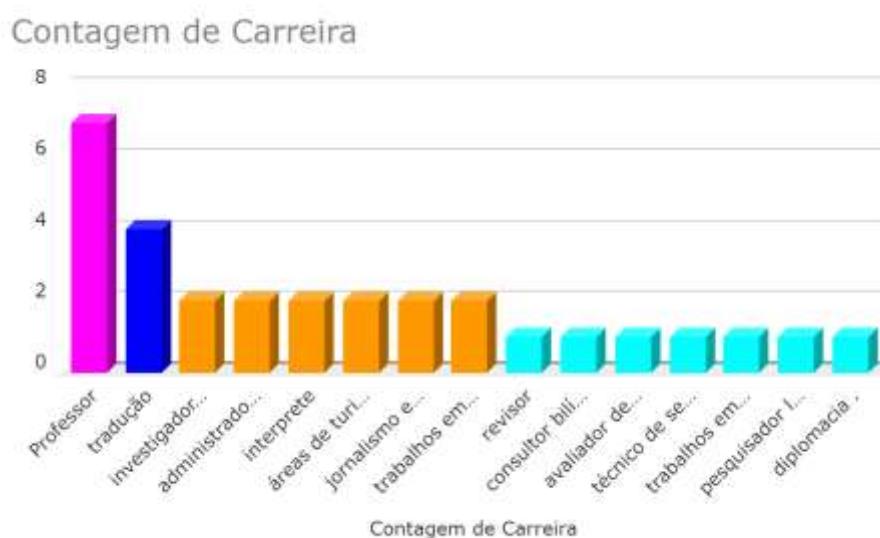
Ou seja, estes dados mostram que a maioria dos cursos não traz o nível de língua esperado dos alunos ao final do curso. O que nos leva a inferir que a avaliação do aluno não se dá por meio de uma única avaliação de sua proficiência ao final da graduação - mas de forma gradual, sendo avaliado como um todo, durante o seu percurso acadêmico, em seus 3, 4 ou 5 anos de curso.

### 5.6.2 Outras possibilidades de carreira

Cem por cento - 100%(7) dos cursos investigados formam para exercer a profissão de professor; além disso, 85,71% dos cursos mencionam em seu projeto outras possibilidades de carreira, sendo elas: tradução (57,14); investigador educativo (28,57), administrador educativo (28,57%), intérprete (28,57%), áreas de turismo (28,57%), jornalismo e mídia (28,57%), trabalhos em editoras (28,57) revisor (14,28%), consultor bilingue (14,28%), avaliador de programas e materiais didáticos (14,28%), técnico de serviços linguísticos (14,28%), trabalhos em consulados (14,28), pesquisador literário e linguístico (14,28%) e diplomacia (14,28%).

O curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA menciona como outra possibilidade de carreira a avaliação de programas e materiais didáticos e trabalho em editoras e consulados; o curso de *Lenguas Extranjeras* da universidade de *Antioquia* é o único que só menciona como possibilidade a carreira de professor; o curso de *Lenguas Modernas* da *Javeriana* menciona a possibilidade de trabalhar como investigador educativo, administrador educativo, diretor de programas de capacitação; o curso de Línguas Modernas da Universidade de Coimbra menciona carreiras de tradutor e revisor; o curso de *Lenguas Modernas de Castilla- La Mancha* menciona atividades tradução, trabalhos em editoras, técnico de serviços linguísticos e pesquisador literário e linguístico; o curso de *Modern Languages* de *Porsmouth* traz várias opções como: tradutor, consultor bilíngue, intérprete, diplomata, jornalista e guia turístico e, por último, o curso de *Modern languages* de *Stirling* traz possibilidades de carreira em: tradução, interpretação, jornalismo e turismo.

Figura 10: Carreira



Fonte: Autora (2021)

Ou seja, o foco dos cursos investigados está, em primeiro lugar, na formação de professores de línguas, profissionais capazes de passar o seu conhecimento adiante e, como segunda opção, tradutores.



Porém, ao retomar o subcapítulo onde tratamos sobre o plano de estudos vemos que nem todos os cursos mencionados ofertam componentes de educação e, mesmo assim, todos informam formar professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de colher o que é esperado do aluno em contexto de aprendizagem simultânea em relação ao nível de língua pronunciado ao final dos cursos de dupla diplomação escolhidos como *corpus*, organizando os resultados estatisticamente.

Vimos que existem tanto convergências quanto divergências em muitos dos aspectos citados.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que existem algumas convergências nas competências esperadas dos alunos pela maior parte das universidades investigadas. Todas as universidades que fizeram parte do *corpus* formam futuros professores, pessoas capazes de transmitir o conhecimento. Assim como a minha universidade, a maior parte delas oferta línguas tipologicamente distintas sendo uma de origem germânica e outra derivada do latim, o que como já mencionado anteriormente, não se pode dizer que é um fator negativo ou positivo, pois varia de aprendiz para aprendiz; a maioria dos cursos também não menciona prova de avanço; contempla maior parte das componentes do plano de estudos, não menciona o nível esperado do aluno ao final do curso e não contém requisito para ingresso

Ao vermos que não há requisito para ingresso, desmistificamos aquela minha crença de que não deveria estar no curso de letras, pois não tinha nenhum conhecimento dos idiomas a serem estudados. Entendemos que não se faz necessário conhecimento prévio do idioma para ingressar em cursos de letras (que assim o admitam). Acreditamos que o bom desempenho nas línguas dependerá não só dos professores, mas também do comprometimento e esforço de cada aluno. Pois, como diz Oliveira e Mata (2009) sair, ir à praia, ou ficar do lado de fora do quarto, sala de aula ou do escritório muitas vezes se mostra muito mais interessante. Mas, é importante que o aluno perceba que os benefícios deste esforço e da escolha de ficar estudando serão muito mais compensadores e lhe darão uma boa educação e melhor preparação para vida profissional.

Vimos que não há um nível de língua (A, B ou C, de acordo com o QCE) estabelecido para a formação dos alunos por maior parte dos cursos - e isso não é algo negativo, já que se entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira

nunca acaba, e precisamos manter o contato com a mesma sempre, para que não se perca vocabulário. Podemos alcançar este nível ao longo dos anos de prática profissional. Nem sempre será possível que se alcance o mesmo nível em ambas as línguas ao final do curso, porém o importante é que se tenha uma boa compreensão de ambas e que se esteja sempre disposto a melhorar.

Há também, algumas divergências com relação ao que se espera do aluno e ao que lhe é ofertado. Todos os cursos de graduação formam professores, porém nem todos oferecem componentes de educação e tecnologias. E alguns cursos as colocam como componentes optativas. Porém, se formos retomar as competências mencionadas por Consolo e Porto (2011) essas componentes formam parte de competências esperadas do professor.

Outro aspecto que diverge bastante é a duração, pois alguns têm uma duração de 4 anos, outros de 5 e um de 3 anos. Não podemos dizer que cursos com maior duração são melhores que outros, pois vimos que cursos com apenas 3 anos não contemplam todas as componentes acima mencionadas e que alguns cursos ainda que tenham 5 anos de duração também podem ter componentes em falta.

Com os dados obtidos foi possível entender melhor o papel do curso de letras formador de profissionais de línguas adicionais com dupla diplomação, do professor e do aluno. Entendemos que uma carga horária pensada, pesada e adequada, além de uma boa formação é fundamental, porém o aluno deve fazer sua parte para obter bons resultados. Não podemos dizer que ter um conhecimento prévio sobre o assunto que será estudado não é importante. No entanto, ainda que não se tenha, é possível obter bons resultados. Vale ressaltar aqui que quando menciono bons resultados, não me refiro a ter um nível avançado em ambas as línguas ao final do curso - mas, sim, demonstrar nítida evolução ao longo do mesmo.

O curso de Letras é um curso que abre muitas portas, acadêmica e profissionalmente, tanto no país de origem como no exterior, já que nos dá a possibilidade de trabalhar e estudar em outros países através de programas de internacionalização.

Com relação à possibilidade de carreira, vimos que são mencionadas as mais variadas, desde tradução e até mesmo guia turístico, já que a maioria delas exige conhecimentos de línguas estrangeiras/adicionais. Isso nos mostra que as

possibilidades profissionais vão para além da docência, ou seja, existem outros caminhos que podem ser seguidos após a conclusão do curso.

Saliento que o intuito deste trabalho não foi julgar os projetos/propostas dos cursos acima mencionados, mas sim trazer informações e refletir sobre os dados encontrados, tabulados, a partir da comparação dos diferentes projetos. Depois de trazer e observar outros cursos que serviram de *corpus* para este trabalho, com realidades diferentes da nossa, penso que podemos nos espelhar em ideias de outros, pensar em novas possibilidades, sempre buscando a melhoria do ensino no nosso próprio curso. Também foi importante essa pesquisa para perceber que a grama do vizinho nem sempre é mais verde que a nossa. Com isso, esse trabalho também me fez valorizar mais meu próprio curso, percebendo as qualidades do mesmo.

Por fim, concluo com este trabalho que não há um projeto melhor que outro, e sim, projetos diferentes advindos de realidades distintas com foco em públicos distintos, de acordo com as realidades regionais e nacionais. Cada projeto aqui mencionado foi criado para atender a uma demanda específica de seu país e compreendo que foram feitos da melhor maneira. Sabemos que é sempre possível melhorar, por isso este trabalho serviu para que passemos a refletir sobre nossos projetos de cursos de Letras e pensemos em possíveis aperfeiçoamentos para melhor atender as demandas do nosso entorno e, quiçá, as possibilidades e empregabilidade fora do eixo regional-nacional.

## REFERÊNCIAS

ANGELIS, Gessica De; SELINKER, Larry. Chapter 3. **Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind**. In: Cross-linguistic influence in third language acquisition. Multilingual Matters, 2001, p. 42-58.

Disponível em:

<<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853595509-004/html>>.

Acesso em: 15 maio. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de aprender língua**

**estrangeira(inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269102>>. Acesso em: 20 jul.

2021.

BAYLEY, Susan N. **Literature in the modern languages curriculum of British Universities**. The Language Learning Journal, v. 9, n. 1, p. 41–45, 1994.

BRASIL. LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CENOZ, Jasone. Chapter 1. **The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition**. In: Cross-linguistic influence in third language acquisition. Multilingual Matters, 2001. p. 8-20. Disponível em:

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853595509-002/html>>.

Acesso em: 20 jun. 2021.

CENOZ, Jasone. **The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism**. Language Teaching, v. 46, n. 1, p. 71–86, 2013.

COLEMAN, James A. **Modern Languages in British Universities: Past and present**. Arts and Humanities in Higher Education, v. 3, n. 2, p. 147–162, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em:

<://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\_Europeu\_total.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. **Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, p. 65-86, 2011.

CORRÊA, Clara; MAIA, Helenice. **Formação pedagógica: o que revelam os cursos de Letras**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 41, p 84-102, 2018.

DEWAELE, Jean-Marc. **Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum**. In: Cross-linguistic influence in third language acquisition. Multilingual Matters, 2001. p. 69-89. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853595509-006/html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, p. 73–78, 2010.

Dutra, Eduardo Oliveira ; Back, Eliana. **As percepções de universitários brasileiros sobre a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento simultâneo da competência linguístico-comunicativa do inglês e espanhol: facilidades, dificuldades e estratégias**. Percursos linguísticos, v. 8, n. 20, p. 153-169, 2018.4-102, 2018.

DUTRA, Eduardo de Oliveira; *et al.* **Percepções de estudantes sobre a aprendizagem simultânea de duas línguas adicionais**. Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura, v. 23, n. 1, p. 1–15, 2021.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave**. Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 1, p. 198–216, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1987.

FIORIN, José Luiz. **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária**. Línguas & Letras, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. [s.l.], 2002.

GATTI, Bernardete. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, v. 30, p. 11–30, 2004.

GRIMALDO Fúquene; HAROLD Eduardo. **Práticas autônomas en el aprendizaje de inglés y francés de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá**. 2019. Disponível em: <<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44425>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMES, Maria Agostinha Ferreira. **Neurobiologia e cognição na aprendizagem simultânea de línguas estrangeiras : aquisição multilingue do léxico**. 2016. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5595>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GLOBAL SCALE. **Table1 (CEFR 3.3): Common Reference Levels**. Council of Europe. 2021. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>. Acesso em 15 ago. 2021.

GÓMEZ, Fabio Alberto Arismendi. **La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia**. Revista Folios, n. 44, p.109-125. 2016.

GROSJEAN, François. **Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues**. Bilingualism: Language and Cognition, v. 1, n. 2, p. 131–149, 1998.

HAMMARBERG, Björn. **Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition**. Cross-linguistic influence in third language acquisition. Multilingual Matters, 2001. p. 21-41. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853595509-003/html>. Acesso em: 10 Jun. 2021.

HU, Zhihua; ROBERTO, Maria Teresa. **Reflexão sobre a Formação em Duas Línguas Estrangeiras (Inglês e Uma Outra Língua) pelas Universidades Chinesas e Proposta da Disciplina de Tradução Inglês - Português para os Licenciandos em Português**. Ilha do Desterro, v. 73. p. 247–271. 2020.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade. v. 18, p. 15–35. 1997.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, p. 21-48. 2014.

MARNOTO, Rita. **O ensino do italiano em Portugal - Universidade de Coimbra, Perspectiva histórica.** *In:* Estudos Italianos em Portugal. Istituto Italiano di Cultura di Lisbona, 2010 p.15–30. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43373>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Fátima Bayma; MATA, Alfredo. **Desafios da educação: contribuições estratégicas para o ensino superior.** Editora E-papers, 2009.

ORTIZ, Dago Hernando Bedoya; FERRER, Jaime Montoya. **Proyecto educativo de programa: Elementos para su reflexión y elaboración.** Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR, n. 82, p. 1. 2008.

**QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS.** Portal UFMJV. 2020. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/dri/nuclio13-05-2020/2509-qecr.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios.** Signum: Estudos da Linguagem, v. 19, n. 2, p. 13–34, 2016.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do bilingüismo ao multilingüismo : intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística.** Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL. Vol. 6, n. 1, p. 1-28, 2008. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96131>>. Acesso em: 20 jul. 2021.