

Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras

A construção de uma política linguística para a internacionalização



SIMONE SARMENTO
DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO
Organizadores



(EDITORAufmg)

SIMONE SARMENTO
DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO
ORGANIZADORES

**DO INGLÊS SEM FRONTEIRAS
AO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**
**A construção de uma política linguística
para a internacionalização**

Belo Horizonte
Editora UFMG
2018

**Reitor**

Jaime Arturo Ramírez

Vice-Reitoria

Sandra Regina Goulart Almeida

Pró-Reitor de Graduação

Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi

Pró-Reitor Adjunto de Graduação

Walmir Matos Caminhas

Pró-Reitora de Extensão

Benigna Maria de Oliveira

Pró-Reitora Adjunta de Extensão

Claudia Andrea Mayorga Borges

(EDITORAufmg)

Diretor

Flavio de Lemos Carsalade

Vice-Diretor

Roberto Alexandre do Carmo Said

Conselho Editorial

Flavio de Lemos Carsalade (presidente)

Danielle Cardoso de Menezes

Eduardo de Campos Valadares

Élder Antônio Sousa Paiva

Fausto Borém

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Roberto Alexandre do Carmo Said



Diretor de Educação a Distância

Wagner José Corradi Barbosa

Diretora Adjunta de Educação a Distância da UFMG

Maria das Graças Moreira

Coordenador da Universidade Aberta do Brasil –

UAB/UFMG

Eucídio Pimenta Arruda

Coordenadora Pedagógica de Educação a Distância

da UFMG

Suzana dos Santos Gomes

Coordenador de Tecnologias de Educação a

Distância da UFMG

Carlos Basílio Pinheiro

Coordenador de Extensão de Educação a Distância

da UFMG

Evandro José Lemos da Cunha

© 2018, Os organizadores

© 2018, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

Coordenação Editorial

Camila Figueiredo

Direitos Autorais

Anne Caroline Lana da Silva

Maria Margareth de Lima

Coordenação de Textos

Lira Córdova

Produção Editorial

Michel Gannam

Preparação de Textos

Rita Viana Gonçalves

Revisão

Ana Clara Teixeira Ferreira

Produção Digital

Eduardo Ferreira

Diagramação

Poliana Moreira da Silva

Revisão Digital

Talita Reis Lima

Thaís Duarte Silva

Formatação e Capa

Sérgio Luz

Este material é resultado do Termo de Cooperação nº 2356/2014 firmado entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Ministério da Educação. As opiniões expressas neste livro são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a posição oficial do Ministério da Educação ou do Governo Federal.

D631

Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras [recurso eletrônico] : a construção de uma política linguística para a internacionalização / Simone Sarmento, Denise Martins de Abreu-e-Lima, Waldenor Barros Moraes Filho, organizadores. -- Belo Horizonte : Editora UFMG, 2017.

1 recurso online: ePub. (EaD para o Mundo)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-423-0236-3

1. Ensino a distância. 2. Língua inglesa - Idiomas. 3. Linguagem - Política governamental. 4. Programa Inglês sem Fronteiras (Brasil). 5. Programa Idiomas sem Fronteiras (Brasil). I. Sarmento, Simone. II. Abreu-e-Lima, Denise Martins de. III. Moraes Filho, Waldenor Barros. IV. Série.

CDD: 371.35

CDU: 37.018.43

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 | CAD
II | Bloco III

Campus Pampulha | 31270-901

Belo Horizonte-MG | Brasil

Tel. +55 31 3409-4650 | Fax +55 31
3409-4768

www.editoraufmg.com.br |
editora@ufmg.br

Centro de Apoio à Educação
a Distância da UFMG
(CAED-UFMG)

Av. Pres. Antônio Carlos,
6.627

Unidade Administrativa III
Térreo - Sala 115 | Campus
Pampulha | 31270-901

Belo Horizonte-MG | Brasil

Telefax +55 31 3409-5526 |

ead@ufmg.br

Agradecimentos

Este livro, que se confunde com o Programa Inglês sem Fronteiras, é resultado de um esforço cooperativo e interativo. Não poderíamos aqui nomear todas as pessoas que trabalharam de forma séria e árdua e que acreditaram que tudo isso que se conseguiu, em tão pouco tempo, seria possível.

Faremos assim um agradecimento geral a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para que hoje pudéssemos publicar este volume, não mais sobre o que poderia vir a ser um programa abrangente de ensino de línguas no Brasil, mas sim sobre o que já é!

A todos os docentes, representantes de idiomas das mais diversas IES, professores dos NucLis, alunos que aderiram às ações do programa, reitores, secretários de Relações Internacionais, colaboradores MEC e CAPES, servidores das universidades, aplicadores de exames, o nosso MUITO OBRIGADO!

Agradecemos também à CAPES e à SESU/MEC pelos recursos disponibilizados, sem os quais nada disso seria possível.

APRESENTAÇÃO

A rápida expansão da internacionalização da educação superior no Brasil, ocorrida nos últimos cinco anos, tem

resultado em uma crescente busca pela aprendizagem de línguas em todo o país. Provavelmente, o principal fruto dessa busca foi justamente o lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), hoje ampliado e denominado Idiomas sem Fronteiras.

O presente livro é um registro do trabalho desenvolvido por inúmeros profissionais desde maio de 2012 data do primeiro encontro que reuniu professores de língua inglesa e representantes de educação a distância de 10 universidades federais. O programa foi oficialmente lançado em 18 de dezembro de 2012 e de lá para cá os avanços com relação ao ensino de línguas nas universidades são significativos. Entretanto, como ficará claro nas páginas que se seguem, os efeitos positivos do programa vão muito além daqueles decorrentes da oferta de cursos de línguas, apesar de somente esses já serem suficientes para justificar o investimento. O IsF tem proporcionado um terreno fértil para a formação inicial e continuada de professores e para a constituição de parcerias e de redes. Foi formada uma rede de compartilhamento de informações que hoje une professores de línguas e representantes de Relações Internacionais de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) dos quatro cantos deste nosso imenso país. Todo esse movimento tem resultado em um inevitável e desejável fortalecimento da área do ensino de línguas no Brasil. Os desafios são imensos, mas os resultados colhidos também já são consideráveis, tendo em vista o curto espaço de tempo desde sua implantação.

Como toda política educacional, o IsF não aconteceu e nem acontece de uma forma linear. Valendo-nos do Ciclo de Políticas,^[1] destacamos a natureza complexa de todo o

processo,^[2] no qual não há uma divisão estanque entre formulação e implementação da política. As ações nos vários contextos de prática em que as estratégias são articuladas vêm alimentando os textos oficiais do programa e vice-versa. A característica dialógica e democrática do programa torna-se possível por termos especialistas nas mais diversas posições empenhados em aprimorar as práticas, sendo por meio de sugestões, sempre analisadas pelo Núcleo Gestor, também composto por especialistas, seja mediante pesquisas acadêmicas, cada vez mais numerosas e qualificadas, conduzidas nas diversas arenas do IsF. Além disso, apesar de ser pensado nacionalmente, o programa abre espaço para que soluções criativas e localizadas sejam encontradas em cada IES, respeitando as contribuições construídas coletivamente e as características de cada instituição.

Esta coletânea de textos foi organizada com o objetivo de proporcionar à comunidade acadêmica e interessados em geral uma ampla visão da multiplicidade de aspectos que permeiam o IsF. Também são múltiplas as vertentes teórico-metodológicas aqui adotadas para olhar esses aspectos. Para dar conta desse objetivo, considerando a dimensão e a complexidade do programa, as contribuições dos autores foram organizadas em 13 artigos, agrupados em três partes.

A “Parte 1: Fundamentos do Programa IsF” é formada pelos textos “O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro”, “Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras” e “IsF e internacionalização: da teoria à prática”. No primeiro artigo, Abreu-e-Lima, Moraes Filho, Barbosa e Blum

contextualizam o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, detalham as principais ações do IsF e traçam um breve histórico do programa, relacionando-o à internacionalização das universidades e às dificuldades linguísticas encontradas nas primeiras edições do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). No segundo, Abreu-e-Lima, Moraes Filho e Montenegro realizam um estudo regionalizado sobre as condições da área de língua inglesa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), especificamente das universidades federais brasileiras, buscando conhecer as dimensões institucionais e acadêmicas dos cursos de Letras/Inglês e dos centros de idiomas dessas universidades. O terceiro, de autoria de Sarmento, Dutra, Barbosa e Moraes Filho, discorre sobre diferentes conceitos relacionados à internacionalização das IES e mostra dados referentes ao perfil dos cursos mais procurados pelos alunos do IsF no país e aos testes de proficiência TOEFL/ITP aplicados aos bolsistas do CsF.

Na “Parte 2: Inglês sem Fronteiras na prática”, os textos foram divididos em três seções. Na “Seção 1: Institucionalização do IsF”, temos os artigos “A resignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR: algumas experiências” e “O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. Tanto o quarto texto, de autoria de Ono, como o quinto, de Welp, Fontes e Sarmento, discutem a implementação e execução do IsF nas suas respectivas universidades, ou seja, como os trabalhos dos Núcleos de Línguas (NucLi) e dos Centros Aplicadores (CA) têm sido desenvolvidos de forma a alcançar resultados bastante

satisfatórios, no número de aplicações de exame de proficiência e no de inscritos nos cursos presenciais.

A “Seção 2: Desenvolvimento de pesquisas e formação de professores no IsF” possui os quatro seguintes artigos: “*Corpus* de aprendizes do Inglês sem Fronteiras: caminhos para compreender a interlíngua de alunos universitários brasileiros”, “Inglês sem Fronteiras como *locus* privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras”, “Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia a dia de dois NucLi” e “Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes”. No sexto artigo, Dutra, Gomide, Oliva e Guedes apresentam em detalhes o processo de compilação de um *corpus* de aprendizes constituído exclusivamente por textos produzidos por alunos do IsF. No sétimo artigo, Reis e Santos argumentam em favor da perspectiva do trabalho de atuação dos bolsistas do IsF como um espaço privilegiado dessa formação. Na mesma linha, Kirsch e Sarmiento, responsáveis pelo oitavo artigo, desvelam, utilizando-se de dados empíricos, as diversas atividades de dois NucLi que têm instanciado, promovido e fortalecido comunidades de prática que estão culminando em atividades de formação de professores. O nono artigo, de Walesko, Kluge e Almeida, compartilha e discute a organização do processo local de formação inicial e continuada em seu NucLi e discute as experiências e desafios durante esse processo de formação.

A “Seção 3: Produção de material didático para o IsF” traz os artigos: “Implementando ações pedagógicas em

meio digital no Núcleo de Línguas: um relato de experiências”, “Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores” e “O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG: a produção e a avaliação de materiais para um curso de *Survival English*”. O décimo artigo, de Oliveira e Gomide, é uma contribuição ao debate contemporâneo relacionado à implementação de atividades pedagógicas em meio digital. Na sequência, o décimo primeiro artigo, Augusto-Navarro e Gattolin apresentam a reflexão que as levou a optarem por desenvolver seus próprios materiais didáticos para os seus cursos do IsF. O décimo segundo artigo, de Oliveira, Vieira e Souza, descreve e discute o processo de produção e avaliação dos materiais destinados ao curso *Survival English*.

O livro é finalizado com a terceira parte, intitulada “Idiomas sem Fronteiras”, com o artigo “O Programa Idiomas sem Fronteiras”, de Abreu-e-Lima e Moraes Filho. Os autores compartilham os desafios e avanços do IsF e explicam algumas decisões tomadas pelo Núcleo Gestor do programa com relação aos testes de proficiência, ao sistema de gestão IsF, ao Portal de Comunicação, à Plataforma Virtual de Comunicação dos Coordenadores IsF, à Escola de Gestores e incentivo à gestão coletiva e ao protagonismo de termos especialistas como autores de políticas públicas. Concluem o texto e o livro descrevendo a instituição do Programa Idiomas sem Fronteiras, que amplia as ações do IsF ao incluir outras línguas, apontando os próximos passos e apresentando dados consolidados das ações da língua inglesa.

Esperamos que esta obra contribua para a consolidação do programa, para o debate no campo das políticas educacionais linguísticas e para o avanço das ações que promovam a qualidade e amplitude do ensino de línguas no Brasil.

Os organizadores

Referências

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. 192 p.

MAINARDES, J. Abordagem de ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

Notas

1 BOWE; BALL; GOLD, 1992.

2 MAINARDES, 2006.

SUMÁRIO

O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro

Introdução

Um breve contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

Construindo uma política para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

O Programa Inglês Sem Fronteiras

Perspectivas e ações futuras

Notas

Referências

Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras

Introdução

Metodologia

Regiões geográficas e Brasil – Perfil do coordenador IsF

Regiões geográficas e Brasil – Graduação

Regiões geográficas e Brasil – Centro de Idiomas

Algumas considerações

Notas

Referências

IsF e internacionalização

Conceitos e estratégias

Ações para internacionalização e o ciclo de políticas

Os contextos de prática

O Núcleo de Línguas e sua natureza pró-internacionalização

TOEFL/ITP e CsF

Considerações finais

Notas

Referências

A resignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR

Havia uma pedra no meio do caminho, mas não há mais

O especialista como gestor

As aplicações do TOEFL/ITP

My English Online

A resignificação do global para o local: pensando a formação do professor

Articulações

Rumos do programa na IES

Notas

Referências

O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O NucLi-UFRGS

O Centro Aplicador UFRGS
O papel de cada um dentro do IsF-UFRGS
O trabalho dos ETAs
A formação de professores
A organização das formações
A produção de conhecimento no IsF-UFRGS
Considerações finais
Notas
Referências

Corpus de aprendizes do Inglês sem Fronteiras

Introdução
Sucinto relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil
Pesquisa em corpus de aprendizes
Compilação do Corpus IsF-UFMG
Dados disponibilizados pelo corpus
Conclusão
Notas
Referências

Inglês sem Fronteiras como Locus privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras

Introdução
O inglês para fins acadêmicos e seus requisitos
Formação para a existência
Quem é o professor bolsista do Inglês sem Fronteiras?
Que caminhos propomos trilhar?

Considerações finais

Notas

Referências

Atividade docente, comunidades de prática e formação docente

Introdução e breve histórico

O IsF pelo olhar de seus coordenadores-pesquisadores

Pílulas de dois NucLi: NucLi UFRGS e NucLi FURG

“É Legal porque tu pode melhorar a tua aula”, entrevista com professora bolsista do NucLi UFRGS [22]

NucLi FURG: The book is on the plane

Descobrimos as modalidades de formação de professores nos NucLi

Considerações finais

Notas

Referências

Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O Núcleo de Línguas da UFPR (NucLi-UFPR)

A equipe NucLi-UFPR

O perfil dos professores-bolsistas do NucLi-UFPR

O perfil dos professores formadores do NucLi-UFPR

Experiências e desafios

A parceria NAP-NucLi-UFPR

O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR)

O NAP-NucLi-UFPR e o Programa de Formação de Professores

Ações colaborativas

O projeto de observação de aulas

Discussão de textos teórico-metodológicos

Oficinas

A parceria CELIN-NucLi-UFPR

O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR)

O CELIN-NucLi-UFPR e a aplicação de testes e organização administrativa do IsF-NucLi

Reflexões e perspectivas futuras do IsF-NucLi-UFPR

Notas

Referências

Implementando ações pedagógica sem meio digital no Núcleo de Línguas

Panorama inicial

A fundamentação teórica dos trabalhos de colaboração e a formação docente em serviço

O planejamento e a implantação das atividades em ambiente digital propostas

As ferramentas digitais gratuitas utilizadas na criação e na implantação das atividades de testagem (mock tests)

As ferramentas para a preparação e para o envio das atividades extra em meio digital

Discussão dos reflexos das atividades para a formação docente e para o Programa IsF

Considerações finais

Notas

Referências

Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF

Introdução

Razões para desenvolver materiais didáticos próprios

Fundamentação teórica para o trabalho realizado

Desafios e ganhos no desenvolvimento de materiais didáticos

Considerações finais

Notas

Referências

Apêndices

O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG

As atividades do NucLi-IsF-UFMG

A centralidade do trabalho docente colaborativo

Escolha dos tópicos e elaboração do programa do curso

A avaliação processual do trabalho colaborativo docente

Considerações finais

Notas

Referências

O Programa Idiomas sem Fronteiras

Desafios e avanços

Avaliação diagnóstica do nível de proficiência em inglês da comunidade acadêmica nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Sistema de Gestão IsF

O portal de comunicação

Plataforma virtual de comunicação dos coordenadores do IsF

Escola de gestores

Especialistas como autores de políticas públicas

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Referências

Sobre os autores

SUMÁRIO

1. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro

Introdução

Um breve contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

Construindo uma política para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

O Programa Inglês Sem Fronteiras

Perspectivas e ações futuras

Notas

Referências

2. Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras

Introdução

Metodologia

Regiões geográficas e Brasil – Perfil do coordenador IsF

Regiões geográficas e Brasil – Graduação

Regiões geográficas e Brasil – Centro de Idiomas

Algumas considerações

Notas

Referências

3. IsF e internacionalização

Conceitos e estratégias

Ações para internacionalização e o ciclo de políticas

Os contextos de prática

O Núcleo de Línguas e sua natureza pró-internacionalização

TOEFL/ITP e CsF

Considerações finais

Notas

Referências

4. A resignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR

Havia uma pedra no meio do caminho,
mas não há mais

O especialista como gestor

As aplicações do TOEFL/ITP

My English Online

A resignificação do global para o local:
pensando a formação do professor

Articulações

Rumos do programa na IES

Notas

Referências

5. O Programa Inglês sem Fronteiras na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O NucLi-UFRGS

O Centro Aplicador UFRGS

O papel de cada um dentro do IsF-
UFRGS

O trabalho dos ETAs

A formação de professores

A organização das formações

A produção de conhecimento no IsF-
UFRGS

Considerações finais

Notas

Referências

6. Corpus de aprendizes do Inglês sem Fronteiras

Introdução

Sucinto relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Pesquisa em corpus de aprendizes

Compilação do Corpus IsF-UFMG

Dados disponibilizados pelo corpus

Conclusão

Notas

Referências

7. Inglês sem Fronteiras como Locus privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras

Introdução

O inglês para fins acadêmicos e seus requisitos

Formação para a existência

Quem é o professor bolsista do Inglês sem Fronteiras?

Que caminhos propomos trilhar?

Considerações finais

Notas

Referências

8. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente

Introdução e breve histórico

O IsF pelo olhar de seus coordenadores-pesquisadores

Pílulas de dois NucLi: NucLi UFRGS e NucLi FURG

“É Legal porque tu pode melhorar a tua aula”, entrevista com professora bolsista do NucLi UFRGS [22]

NucLi FURG: The book is on the plane

Descobrimos as modalidades de formação de professores nos NucLi

Considerações finais

Notas

Referências

9. Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O Núcleo de Línguas da UFPR (NucLi-UFPR)

A equipe NucLi-UFPR

O perfil dos professores-bolsistas do NucLi-UFPR

O perfil dos professores formadores do NucLi-UFPR

Experiências e desafios

A parceria NAP-NucLi-UFPR

O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR)

O NAP-NucLi-UFPR e o Programa de Formação de Professores

Ações colaborativas

O projeto de observação de aulas

Discussão de textos teórico-metodológicos

Oficinas

A parceria CELIN-NucLi-UFPR

O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR)

O CELIN-NucLi-UFPR e a aplicação de testes e organização administrativa do IsF-NucLi

Reflexões e perspectivas futuras do IsF-NucLi-UFPR

Notas

Referências

10. Implementando ações pedagógica sem meio digital no Núcleo de Línguas

Panorama inicial

A fundamentação teórica dos trabalhos de colaboração e a formação docente em serviço

O planejamento e a implantação das atividades em ambiente digital propostas

As ferramentas digitais gratuitas utilizadas na criação e na implantação das atividades de testagem (mock tests)

As ferramentas para a preparação e para o envio das atividades extra em meio digital

Discussão dos reflexos das atividades para a formação docente e para o Programa IsF

Considerações finais

Notas

Referências

11. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF

Introdução

Razões para desenvolver materiais didáticos próprios

Fundamentação teórica para o trabalho realizado

Desafios e ganhos no desenvolvimento de materiais didáticos

Considerações finais

Notas

Referências

Apêndices

12. O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG

As atividades do NucLi-IsF-UFMG

A centralidade do trabalho docente colaborativo

Escolha dos tópicos e elaboração do programa do curso

A avaliação processual do trabalho colaborativo docente

Considerações finais

Notas

Referências

13. O Programa Idiomas sem Fronteiras

Desafios e avanços

Avaliação diagnóstica do nível de proficiência em inglês da comunidade acadêmica nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Sistema de Gestão IsF

O portal de comunicação

Plataforma virtual de comunicação dos coordenadores do IsF

Escola de gestores

Especialistas como autores de políticas públicas

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Referências

14. Sobre os autores

PARTE 1
FUNDAMENTOS DO PROGRAMA
ISF

DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO
WAGNER JOSÉ CORRADI BARBOSA
AVRAM STANLEY BLUM

O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro

Introdução

O Brasil tem se destacado nos últimos anos no que diz respeito ao acesso e à qualidade do ensino superior público. O número de doutores nas universidades públicas brasileiras aumentou significativamente, estudantes brasileiros têm tido acesso a cursos de graduação que se situam em diferentes regiões do país, proporcionando experiências culturais importantes para o desenvolvimento de uma visão plural sobre o que é ser brasileiro.

No que se refere ao acesso à educação de qualidade, as fronteiras não estão sendo apenas transpostas nacionalmente. O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), **[1]** criado em 2011, com o objetivo de consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro, propicia ao país condições para que

estudantes, inclusive de cursos de graduação, possam ser expostos a realidades culturais, científicas e educacionais diferentes. Além disso, cria a oportunidade de tornar estes estudantes proficientes em outra(s) língua(s).

Com a implementação do Programa CsF, entretanto, várias questões emergiram ou tornaram-se ainda mais evidentes, tais como a falta de proficiência em língua estrangeira (ou língua adicional) do alunado brasileiro, a ausência de uma política de internacionalização da educação superior que contemple intercâmbios de alunos de graduação oriundos de outros países, aspectos curriculares e questões relativas a financiamento e infraestrutura das instituições visando a sua internacionalização, formação de professores e língua de instrução, apenas para citar alguns dos temas em debate.

A partir do diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo CsF com relação ao nível de proficiência dos alunos, foi criado, em dezembro de 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) com o propósito de apoiar as universidades federais no desenvolvimento linguístico de seus alunos, candidatos ao CsF, por meio de portaria lançada pelo Ministério da Educação (MEC).^[2] De modo geral, baseando-nos em interações com outros profissionais da área de Letras em atuação nas universidades, e em levantamentos das realidades institucionais realizados pelo IsF (veja o segundo artigo, “Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras”, para mais detalhes), identificamos a ausência de investimentos significativos na capacitação de seus corpos técnicos, discentes e docentes para a proficiência em línguas estrangeiras.

Historicamente, a universidade contava que seus alunos ingressassem com as habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento de atividades científicas e a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo docente. Em tempos de globalização e de internacionalização, no entanto, a universidade reconhece que ações precisam ser estimuladas, visando ao desenvolvimento das línguas estrangeiras como veículos para acesso ao conhecimento produzido e, de modo especial, como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional.

No que se segue, pretendemos apresentar o Programa IsF e suas ações, contextualizando-os nas iniciativas de políticas públicas brasileiras e à luz do mapeamento da realidade da área de língua inglesa nas universidades, conforme realizado pelo programa quando de sua constituição e o que será discutido neste livro.

Para tratar do assunto, organizamos este artigo em cinco partes, em que buscamos discutir questões em torno do contexto de ensino-aprendizagem de inglês e das políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil e da internacionalização dos estudantes brasileiros. Apresentamos o Programa IsF e as universidades como parceiras nesse processo de internacionalização da educação superior e debatemos, também, algumas perspectivas e ações futuras nesse contexto.

Um breve contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

A história do ensino da língua inglesa, no Brasil, data da chegada da família imperial ao país e, desde então, vários movimentos podem ser observados. Da colonização até os anos de 1960, a língua não era uma prioridade e, com poucas exceções, somente as pessoas com uma necessidade prática imediata a estudavam. Nas últimas décadas observamos um crescimento considerável do número de estudantes de língua inglesa verificado pela presença dessa língua estrangeira em quase todos os âmbitos do cotidiano brasileiro. [3]

No século XIX e até a primeira metade do século XX, a língua francesa tinha o caráter internacional semelhante ao que hoje tem a língua inglesa,[4] mas é importante destacar que, mesmo o francês sendo a língua internacional principal da época, sua abrangência não se compara ao nível de internacionalização da língua inglesa como se pode perceber nos tempos atuais. [5] De qualquer forma, durante a maior parte da história do Brasil, a língua inglesa se restringia a relações comerciais, portanto não era uma prioridade ensiná-la na escola básica da época. Esse quadro acabou se revertendo por fatores econômicos, políticos, históricos, culturais e sociais e, para muitos brasileiros, o desejo de aprender inglês baseia-se no de se poder competir no mercado de trabalho e adquirir distinção social. Esse desejo advém também dos diversos acordos realizados entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos no final dos anos de 1960. [6]

Por outro lado, segundo Rajagopalan, [7] há uma boa parte da população brasileira que atribui as desigualdades socioeconômicas do país à política econômica externa dos Estados Unidos. Assim, Rajagopalan e Rajagopalan [8] caracterizam a atitude dos brasileiros em relação à

aprendizagem da língua inglesa como ambivalente: para alguns a língua faz parte de seu cotidiano e sabem que, por aprendê-la, usufruirão de mais benefícios econômicos, culturais, intelectuais, mas, por outro lado, muitos não querem se curvar diante da *invasão* cultural dos Estados Unidos, o que Oliveira^[9] denomina de “coerções econômicas, políticas e ideológicas”. No pior dos casos, esse sentimento antiamericano parece ter estimulado uma certa *linguofobia* e um impulso de proteger a língua portuguesa e a população brasileira contra a influência da língua inglesa, a qual se considera uma violência cultural em certos setores da população brasileira.^[10] Um outro motivo pelo qual nem a comunicação em língua inglesa, nem a francesa, vingou na população brasileira é a tradição de ensinar a língua estrangeira, no contexto da educação básica, da mesma forma que se ensinavam as línguas clássicas, línguas mortas, enfatizando a gramática e a tradução em detrimento à comunicação, enfim, utilizando-se de uma abordagem mais tradicional do ensino da língua. ^[11]

Ainda nesse contexto, Rajagopalan e Rajagopalan^[12] nos lembram que, apesar de a presença da língua inglesa na vida cotidiana brasileira ser cada dia mais comum e o número de escolas particulares de línguas e o número de alunos nessas escolas terem crescido sistematicamente, a proficiência da população nessa língua não acompanhou o mesmo ritmo. Além das questões políticas e ideológicas citadas, os referidos autores também atribuem esse fato a uma história de falta de compromisso e apoio político para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas. Não há, por exemplo, medidas efetivas e concretas em grande escala para capacitação e

aperfeiçoamento de professores de inglês das instituições de ensino públicas, ao menos não no âmbito nacional. A maioria dos professores de língua inglesa que atuam nas redes públicas estaduais é considerada despreparada, pois não é fluente na língua-alvo, é mal remunerada, devido à falta de atenção e ênfase dos governos para a valorização da profissão, o que acaba corroborando para a desmotivação da classe no investimento em suas habilidades comunicativas.

Na visão de Da Costa,^[13] esses professores não conseguiram incorporar os avanços atuais da área de Linguística Aplicada nas suas aulas, em muitos casos, permanecendo a ênfase nas lições de gramática, em detrimento da produção espontânea, criativa tanto oral quanto escrita, alimentando um distanciamento entre o que os professores de língua estrangeira aprendem na universidade e o que efetivamente fazem em seus contextos de prática docente. Esse distanciamento entre o que os professores de língua estrangeira aprendem na faculdade e o que fazem na prática é também demonstrado no estudo de caso realizado na tese de doutorado de Barçante Alvarenga.^[14]

Almeida Filho^[15] nomeia a situação de ensino de línguas estrangeiras no Brasil como uma situação de crise, aponta para a desatualização dos currículos nas faculdades de Letras e lamenta que esses “não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea aos profissionais da área da linguagem”. A experiência e o contato com a prática de sala de aula, desde o início da formação desses professores, são essenciais para desenvolvimento de estratégias que possibilitem melhor inserção dos futuros professores na realidade escolar. Há muitas iniciativas,

inclusive governamentais, já sendo tomadas para enfatizar essa articulação entre a formação universitária e a prática docente. Entretanto, há muito ainda por ser feito para que possamos alterar a realidade que hoje vivemos.

Com a perspectiva de poder cursar um ano em uma universidade no exterior, trazida pelo CsF,^[16] alunos de graduação, em sua maioria, são estimulados a interagir em outra língua que não a materna, especialmente no universo acadêmico. Em primeiro lugar, são grandes as possibilidades de obtenção de bolsas integrais, que, além de cobrir passagens aéreas, seguro saúde, taxas escolares e toda sua manutenção no país de destino, ainda permitem que os estudantes possam adquirir equipamentos para estudo no exterior. Para tanto, o estudante deve cumprir os requisitos necessários, o que contempla a proficiência em língua estrangeira, geralmente a língua inglesa. O Programa CsF,^[17] portanto, exerce uma considerável força motivacional para a aprendizagem de línguas, visto que muitos alunos despertam para as oportunidades de uso da língua estrangeira em situações reais e no contexto de sua formação acadêmico-profissional.

Diante do cenário educacional de língua estrangeira no Brasil, essa iniciativa evidencia a necessidade de se repensar o ensino da língua inglesa no país, à luz de uma política institucional, especialmente tendo em vista o processo de globalização da economia, das interações transnacionais e do processo de internacionalização da educação superior.

Construindo uma política para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

A área de Letras e Linguística tem histórica e incansavelmente discutido a necessidade de uma política de ensino de línguas estrangeiras, o que se reflete na própria instituição do Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE) pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Em suas duas primeiras versões, foram produzidas as Cartas de Florianópolis e a Carta de Pelotas (1996 e 2000) em que registram, dentre outros aspectos, que

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade.

Nesse contexto, as Cartas propõem um conjunto de posicionamentos políticos e desdobramentos que visam contribuir para a transformação das realidades no ensino das línguas estrangeiras no país, com ênfase na valorização da área e no multilinguismo. Ainda nesse sentido, a Carta de Niterói debatida em 2012 no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ENAPOLL) retoma a temática e aponta para a necessidade de definições de políticas governamentais que efetivamente resultem na melhoria do nível linguístico de nossa comunidade acadêmica.

Refletindo sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa na legislação brasileira, Paiva^[18] aponta que

a

não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar.

Sobre a redução da carga horária, Leffa, [19] ao descrever o lugar das línguas estrangeiras no Brasil, em um recorte histórico, acrescenta que

durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade.

Em suma, a desvalorização da língua estrangeira no sistema educacional brasileiro vem sendo “construída” ao longo de sua história, seja por uma ausência de políticas ou por políticas equivocadas, ou, até mesmo, pela falta de ações concretas articuladas com as definições legais. Ainda nesse contexto, Paiva, [20] ao estudar a legislação brasileira, analisa o parecer CFE 853/71 de 12 de novembro de 1971, que apenas recomenda a inserção da língua estrangeira na grade escolar e que reconhece a ineficácia das práticas escolares, sem uma tomada de decisão visando à ruptura dessas práticas equivocadas:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas

escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.^[21]

Em sua avaliação, Paiva ^[22] aponta, ainda, que “algumas ações governamentais e algumas brechas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos”. Para ilustrar sua análise, Paiva retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira^[23] e avalia que o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”.

Questões como carga horária das disciplinas, qualidade das instalações, material didático são apenas parte dessa discussão. É necessário debater aspectos relacionados à qualificação do profissional, aos processos de formação, à proficiência linguística do professor, entre outros. Entretanto, apesar de todos os movimentos históricos e dos documentos que orientam o ensino de língua inglesa no país, não podemos falar da existência de uma política nacional para o ensino de LE, até mesmo porque os documentos produzidos não apontam para ações articuladas que possam efetivamente refletir a complexidade necessária que envolve o estabelecimento de uma política propriamente dita. Ao contrário, as ações implementadas apontam exatamente para a ausência de uma política com agenda produtiva.

Uma política para o ensino de línguas estrangeiras, portanto, deve considerar todo o sistema educacional brasileiro a partir de decisões estratégicas a serem tomadas pelo Estado. Não se pode apenas internacionalizar a educação superior sem considerar o sistema como um todo e sem revisitar o conjunto de legislações e orientações que pautam o ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Mesmo não tendo uma política formalmente instituída, talvez tenhamos um conjunto de ações e práticas que alimentam uma “política por assim dizer” que reforça o compromisso com a manutenção de um sistema ineficiente e que simplesmente atende aos requisitos mínimos definidos pela legislação. Não é a isso que a área de Letras e Linguística se refere; os professores de línguas estrangeiras, conforme representados nas Cartas do ENPLE, defendem o desenho e a implementação de uma política para o ensino de línguas em uma perspectiva *stricto sensu*, com o compromisso do Estado e o envolvimento de todos no sistema.

Ainda no universo das políticas, Ball ^[24] nos alerta para as tensões existentes entre o atendimento das necessidades locais e o que se apresenta como tendências mais universais e globalizadoras. Nesse espaço de tensionamento, devemos pensar em uma política para o ensino de línguas estrangeiras, para o Brasil, que reflita a diversidade das regiões e dos interesses locais das comunidades, mas que também esteja em sintonia com os processos de globalização da ciência e dos processos educativos. Ball ^[25] argumenta que estamos vivenciando um processo de “convergências de políticas educativas e de bem-estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem-estar social bastante distintas”. O

autor não argumenta a favor de uma “convergência simples”, em suas próprias palavras, mas entende que estamos caminhando rumo a uma “convergência de paradigmas” – a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes”.

Nesse aspecto, a UNESCO ^[26] produziu orientações que considera importantes sobre o ensino de línguas nos sistemas de ensino de seus Estados-membros, inclusive tendo sido referendadas pelo Brasil, como país-membro da organização. Essas orientações visam estimular o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais e partem do princípio de que a diversidade linguística é um bem comum da humanidade e que o multilinguismo é uma fonte de enriquecimento para indivíduos e sociedades, uma vez que promove o diálogo e o respeito pelas identidades, permite intercâmbios internacionais e facilita o acesso a outros sistemas culturais, científicos, econômicos e acadêmicos. A UNESCO justifica sua proposta também no fato de que o aumento nas relações e intercâmbios com outras nações conduz, cada vez mais, à aprendizagem de outras línguas.

Nesse sentido, portanto, o documento propõe que os Estados-membros assumam o compromisso de promover o ensino de pelo menos duas línguas adicionais, para além da língua principal de instrução usada pelo sistema educacional, devendo assegurar a qualidade da formação linguística, educacional e intercultural dos professores de línguas estrangeiras. Os Estados-membros devem, por sua vez, assumir compromissos visando à promoção de intercâmbios entre os sistemas educacionais dos vários

países e em todos os seus níveis. Para concluir, a proposta da UNESCO contempla a orientação para que os Estados-membros definam indicadores comuns para a avaliação e certificação de proficiência linguística em caráter transnacional de modo a permitir e facilitar a mobilidade dos mais jovens entre escolas e universidades.

A rápida ascensão econômica do Brasil nos *rankings*, encontrando-se atualmente entre as 10 maiores economias do mundo, e o aumento do poder aquisitivo da população brasileira são dois indicadores da grande mudança que o país está experimentando no caminho do desenvolvimento econômico. A oferta de empregos é crescente e com ela a necessidade de contratação de mão de obra especializada, que saiba utilizar tecnologia e produzir inovação em ambiente de trabalho. Há áreas que têm demonstrado déficit no número de contratados, especialmente nas Engenharias, em Tecnologia da Informação e Ciências da Terra. Em certas áreas, enfrentamos situações em que há mais vagas do que profissionais em condições de preenchê-las. Por exemplo, Marcelo Venceslau [27] aponta a falta de quase 40 mil profissionais na área de tecnologia e a previsão feita à época que esse número triplicaria até 2015 se a situação de capacitação não fosse mudada. Uma das estratégias do governo para que os profissionais se qualifiquem e exerçam as funções demandadas pelo cenário atual é o Programa CsF, [28] que objetiva enviar, em suas duas versões, mais de 200 mil alunos universitários brasileiros, de graduação e de pós-graduação, para estudar nas melhores universidades no exterior. Para tanto, o estudante deve atender aos requisitos necessários, sendo

um deles ter conhecimento de língua estrangeira, geralmente a língua inglesa.

O Programa Inglês Sem Fronteiras

O Programa CsF foi criado em 13 de dezembro de 2011, pelo Decreto nº 7642, quando as agências, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tornaram-se responsáveis por viabilizar as ações do programa.^[29] Em abril de 2012, a Comissão de Relações Internacionais (CRIA) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), consciente das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos com relação à proficiência da língua estrangeira, propôs à Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC que se organizasse uma comissão de especialistas de universidades federais nas áreas de Língua Inglesa e de Educação a Distância para estudar possibilidades de auxílio aos acadêmicos. O Grupo de Trabalho denominado “Inglês sem Fronteiras” foi nomeado pela Portaria MEC nº 105, de 24 de maio de 2012, ^[30] teve como atribuições:

- I - Discutir ações relevantes que possibilitassem a proficiência em língua inglesa de alunos com perfil para participar do Programa CsF;
- II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;
- III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua inglesa para participação dos alunos no Programa CsF;
- IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua inglesa.

Para participar desse Grupo de Trabalho, as instituições precisariam atender aos seguintes requisitos: serem universidades federais que ofertassem cursos de Letras/Inglês (presencial e/ou a distância), cursos de inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), cursos de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configurasse a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua inglesa) e que fossem representativas em sua região.

Com a missão de apresentar os resultados dos trabalhos no prazo de 180 dias, 20 especialistas foram então nomeados pelos dirigentes das seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os resultados desse Grupo de Trabalho apontaram para o seguinte diagnóstico inicial:

- não havia pontos de aplicação de testes de proficiência suficientes (em quantidade ou com a capilaridade necessária), ou em cidades pequenas, para a demanda do Programa CsF, tendo os candidatos que se locomover para os grandes centros para prestar os exames;
- os candidatos prestavam o exame sem ter conhecimento de que teriam condições de obter resultado compatível com o solicitado pelo Programa CsF, gastando, desnecessariamente, tempo e dinheiro para realizar a prova;

- as universidades não tinham conhecimento de quais alunos eram ou não proficientes e não tinham condições de atender a toda demanda do Programa CsF.

Com esse diagnóstico, o Grupo de Trabalho IsF sugeriu, como encaminhamento à SESu-MEC, três ações abrangentes que poderiam auxiliar os acadêmicos a se inscrever com mais facilidade no Programa CsF, como também prepará-los para a experiência de intercâmbio desejada, a saber: aumento da capilaridade de atendimento aos alunos, permitindo que os exames pudessem ser administrados nas próprias Instituições de Ensino Superior (IES); verificação diagnóstica do nível de proficiência dos alunos para identificar potenciais candidatos preparados para os programas de intercâmbio; e oferta de cursos presenciais e a distância que auxiliassem os candidatos a aprimorar seus conhecimentos da língua estrangeira em questão.

Como resultado desse trabalho, foi publicada a Portaria nº 1.446, de 18 de dezembro de 2012, pelo MEC,^[31] com os seguintes objetivos:

1. Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas;
2. Promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de

pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

4. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

5. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

6. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

Desde então, foi eleito, pelo coletivo das instituições, um Núcleo Gestor^[32] que auxilia os trabalhos do Programa IsF como interlocutor da SESu-MEC junto à CAPES, CNPq e às universidades federais parceiras do programa. Esse núcleo auxilia no gerenciamento das atividades realizadas pelas IES, por intermédio de um coordenador institucional do programa nomeado pelo dirigente máximo da instituição.

Dessa forma, criou-se uma rede de gestores, organizada em um ambiente virtual de aprendizagem para sincronizar ações que envolvam os objetivos do programa, proporcionando agilidade na tomada de decisões, compartilhamento de soluções para os desafios que o Programa IsF proporciona, na perspectiva do que Levy^[33] denomina de “Inteligência Coletiva”. Nesse processo de troca de informações, há a criação conjunta e compartilhada de novas formas de pensar e lidar com processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, desde questões administrativas até questões pedagógicas.

Na proposta do programa, coordenadores e gestores têm como objetivo oferecer diferentes tipos de apoio à aprendizagem da língua inglesa. A ideia é de que, a partir

de um diagnóstico do nível de proficiência dos alunos universitários brasileiros, seja facilitado o acesso aos estudos de inglês por parte dos estudantes de graduação e de pós-graduação interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos da língua, bem como auxiliar as instituições de ensino no aumento e melhoria da capacidade de oferta de ensino de idiomas estrangeiros de um modo geral. Para isso, o Programa IsF conta com as seguintes ações específicas:

- **um módulo de aprendizagem de inglês *on-line***, para que os estudantes tenham acesso a materiais para autoestudo. A plataforma disponibilizada permite que o estudante verifique seu nível de acesso ao curso, em particular, se tem condições de atingir os níveis B1 e B2 do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), por intermédio de materiais que envolvem principalmente compreensão auditiva e leitora. As habilidades de produção escrita e oral são limitadas, uma vez que o curso é autoinstrucional, não havendo, portanto, *feedback* interativo e formativo. A relação é totalmente entre homem e máquina, ao estilo dos MOOCs (*Massive Open Online Courses*). O objetivo com o módulo de autoaprendizagem é de permitir que uma maior quantidade de alunos possa ser beneficiada e que possa ter acesso a materiais de qualidade para aprender o idioma. Muito embora não se aprenda um idioma sem interação, dar acesso a esses materiais é garantir que muitos consigam ao menos atingir os padrões mínimos necessários para se desenvolverem na língua. Foram concedidas, pela CAPES, em uma primeira etapa, 2 milhões de senhas a estudantes de graduação e pós-graduação das universidades públicas, em todas as áreas do conhecimento. Os estudantes de graduação das universidades privadas também podem participar desde que tenham obtido no mínimo 600 pontos no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), assim como os alunos de pós-

graduação de universidades particulares podem acessar a plataforma de ensino, desde que o curso seja cadastrado e autorizado pela CAPES;

- **um módulo para diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês**, por intermédio do qual será possível às Instituições de Ensino Superior Públicas verificarem em que nível de proficiência seus alunos se encontram. O objetivo é permitir que os gestores se organizem em ações específicas para atendimento da demanda institucional pela formação em língua inglesa dos setores da comunidade acadêmica engajados no processo de internacionalização, identificando os alunos que já estão mais preparados linguisticamente para uma experiência de intercâmbio no exterior, e, ao mesmo tempo, se organizem para atender as necessidades apresentadas. Mesmo tendo como pressuposto o objetivo do nivelamento, foi considerada a possibilidade de que os resultados obtidos no teste diagnóstico também pudessem ser aceitos pelas universidades de destino dos alunos, possibilitando a milhares de brasileiros a chance de se inscreverem no Programa CsF sem ter que arcar com os altos custos de um exame oficial de proficiência. A CAPES, nesta negociação com as IES estrangeiras, conseguiu que o teste de nivelamento fosse aceito para a maioria dos intercâmbios de nível de graduação. Esse módulo de diagnóstico é coordenado pela SESu-MEC em parceria com universidades federais selecionadas especificamente para a primeira fase de implantação. O teste escolhido para realizar o nivelamento dos estudantes levou em consideração os seguintes aspectos: 1) aceitabilidade pelas IES; 2) facilidade de aplicação e; 3) custo final, permitindo melhor relação custo-benefício ao governo. Dessa forma, foram adquiridos 500 mil testes para o diagnóstico (TOEFL/ITP) do nível de inglês dos alunos das universidades brasileiras. O teste é realizado em papel visando mensurar a compreensão leitora e oral, conhecimento gramatical e de vocabulário da língua inglesa.

Em 2016, o Programa IsF já contava com 18 Centros Aplicadores (CA) credenciados (universidades federais, institutos federais e universidades estaduais). Esses CA promovem acesso a um teste de proficiência de língua inglesa – o TOEFL/ITP – sem custo a todos os alunos das instituições parceiras, bem como a todos os inscritos no Programa CsF. Até 2016, o programa ofertou mais de um milhão de vagas para testes de nivelamento em todo o país e, entre a primeira aplicação, em janeiro de 2013, e o final do primeiro semestre de 2016 foram aplicados mais de 360 mil testes.

- **um módulo de ensino presencial.** A partir do diagnóstico do nível de conhecimento do idioma inglês dos alunos de graduação das instituições federais, foram adotadas medidas que visam apoiar e aprimorar as condições estruturantes dessas instituições para que o ensino do idioma estrangeiro possa ser ofertado de forma mais rápida e mais eficaz. O governo federal financia cursos de língua inglesa que tenham como objetivo preparar os alunos das IES para a experiência de intercâmbio. Esses cursos são ofertados por um Núcleo de Línguas, denominado NucLi, que recebe investimento anual do governo federal de capital e custeio por aluno. Além dos CA já mencionados e instalados na maioria das instituições públicas em todas as regiões do Brasil, há 43 NucLis em pleno funcionamento nas universidades federais, e 20 outros em processo de implantação. Os professores dos NucLis são pagos com bolsas da CAPES e a universidade federal, em contrapartida, oferta a infraestrutura necessária para sua instalação e os especialistas em língua inglesa e formação de professores para coordenação da equipe e gerenciamento das ações na instituição.

O governo federal, por intermédio da SESu-MEC, instituiu um Sistema de Gestão IsF publicado na Portaria

Normativa nº 25/2013^[34] que permite aos participantes das diferentes ações do programa se inscreverem e serem devidamente colocados nas turmas de seu nível, facilitando a gestão das ações do programa pelo Núcleo Gestor e pelos coordenadores locais.

As equipes de cada universidade federal poderão ofertar cursos que possam complementar a aprendizagem dos alunos realizada no módulo a distância, principalmente no que se refere às habilidades de produção da língua. Nesse módulo presencial, os cursos terão quatro horas semanais com até 20 alunos em sala, para permitir qualidade de atendimento e no máximo quatro meses de duração, permitindo maior fluxo de atendimento à comunidade universitária. A lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar o aluno para intercâmbio em universidades no exterior. Para tanto, a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes. A proposta do programa é que cada IES ofereça um conjunto de cursos que deve incluir diferentes faixas de níveis de proficiência.

No momento de ofertar turmas, os NucLis as cadastram no Sistema de Gestão IsF com os cursos como base, e designam um nível específico com refinamento do conteúdo programático, da referência e dos procedimentos metodológicos e de avaliação. O curso é sempre genérico, o que dá origem às turmas a serem ofertadas a partir do perfil do alunado, sob a perspectiva

do QCER, obedecida a classificação no curso oferecido *on-line*, *My English Online* (MEO) ou do nível do teste TOEFL/ITP. Ou seja, um NucLi pode oferecer turmas de vários níveis de um só curso ao mesmo tempo. Os professores selecionados deverão comprovar nível adequado de proficiência (mínimo de C1 do QCER) e ter no máximo três turmas sob sua responsabilidade, permitindo assim condições para preparação de aulas e planejamento pedagógico com a equipe em processo formativo de cinco horas semanais. Caso não haja candidatos a professores com o nível de proficiência desejado, o Núcleo Gestor autoriza a participação de professores com nível B2, desde que, em seis meses, apresentem proficiência em nível C1. Espera-se com isso auxiliar e motivar as equipes da IES para investimento no nível de proficiência dos profissionais de língua inglesa.

Os professores que atuam nos cursos são necessariamente alunos de graduação e pós-graduação com licenciatura na língua inglesa, em andamento ou concluída. A exigência visa fortalecer a formação docente na área e auxiliar na conscientização da comunidade que não basta ser proficiente na língua para poder ensiná-la, é preciso ter conhecimento pedagógico para auxiliar os aprendizes a atingir o nível de proficiência adequado. Os cursos já estão acontecendo em nível nacional e há potencial para atender mais de 20 mil alunos de forma simultânea. A primeira oferta de cursos presenciais aconteceu em janeiro de 2014 e durante esse ano foram realizadas oito ofertas que deram acesso a aulas presenciais de inglês, sem custo e com acompanhamento de especialistas da área, para 37.881 alunos de universidades federais.

Para que todas essas ações sejam eficazes, é importante estruturar as universidades e dar condições para que consigam participar ativamente e prospectivamente das ações de internacionalização. É necessário, portanto, que o governo tenha condições de avaliar as necessidades das IES para organizar ações específicas de atendimento. É com este objetivo que o Núcleo Gestor realizou um levantamento sobre as condições da área de língua inglesa das IES públicas. Objetivou-se verificar como os cursos de Letras estão organizados, a ênfase dada para a formação do professor de língua estrangeira, a estruturação da área, condições de trabalho, dentre outros aspectos. Os resultados deste levantamento seguem no segundo artigo neste mesmo volume e permitirão que outras ações sejam desenhadas para auxiliar no fortalecimento da área. Porém, para estruturá-las, primeiro é preciso saber em que condições todo o sistema se encontra.

Outras ações foram organizadas também pelo Núcleo Gestor, a saber: desenho e disponibilização de um sistema integrado de gestão nacional de aplicação dos testes e dos cursos de línguas nas IES participantes do programa, auxílio no trabalho de internacionalização com a participação de assistentes estrangeiros por meio da parceria CAPES Comissão Fulbright (*English Teaching Assistants*), conforme realidade apresentada pelas IES, intercâmbio de professores para o exterior para aperfeiçoamento da língua e articulação com editoras, embaixadas, setores governamentais e não-governamentais para atendimento das necessidades dos NucLis fomentados pelo governo federal.

Além disso, o Núcleo Gestor do Programa IsF articulou, junto a especialistas da área, a criação de um portal de

informações sobre língua inglesa que poderá ser acessado por todo cidadão brasileiro. Nele, não somente as ações do programa poderão ser acompanhadas, mas também orientações de como, onde e por que estudar inglês, principalmente para aqueles estudantes que não apresentam o perfil necessário para serem beneficiados por alguma ação dos Programas IsF e CsF. O Portal também apresenta sugestões de sites para a autoaprendizagem, orientações para a autoavaliação da proficiência e informações sobre possibilidades de intercâmbio.

Ou seja, este Portal (isf.mec.gov.br) pode funcionar como um embrião de um Portal Nacional de Línguas, que venha oferecer informações certificadas por especialistas das universidades e que possa, oportunamente, assumir um papel de referência para o professor e para o aprendiz de línguas.

Perspectivas e ações futuras

O Programa IsF representa não somente uma oportunidade de melhorar o nível de proficiência em língua inglesa dos candidatos ao Programa CsF (que precisam de uma nota específica para poderem participar), mas também uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país. Acreditamos que, com essa oportunidade de intercâmbio, o aluno não ganhará somente mais espaço no mercado de trabalho, vai também ampliar seu conhecimento do mundo e de si mesmo. Além disso, esperamos que a criação do Programa IsF a longo prazo, que iniciou para suprir uma demanda do

Programa CsF, se expanda para formar uma parte fundamental da internacionalização da educação brasileira.

Como uma das ações do Programa IsF enfoca provas de proficiência em língua inglesa, esperamos usar dados gerados por esses instrumentos para medir a eficácia do programa em cada universidade, estado, região e no país como um todo. Além das provas de proficiência, o curso a distância poderá gerar dados não somente sobre o número de usuários, mas também sobre seu empenho e desempenho. Assim, haverá vários mecanismos para observar os resultados do programa nas IES participantes, bem como permitir aos pesquisadores da área verificar em que medida essas ações auxiliaram os estudantes no processo de internacionalização.

O processo de internacionalização da educação superior, no entanto, é complexo e envolve questões nacionais e transnacionais, com impactos no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais. Essa complexidade demanda a formulação de políticas de estado articuladas de curto, médio e longo prazos, que deem sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência pretendidos pelo país. Da mesma maneira, o contexto demanda uma formulação consistente, também articulada com as demais políticas de internacionalização, de uma política específica para o ensino de línguas estrangeiras ou de línguas adicionais.

A construção dessas políticas deve considerar os conhecimentos produzidos e as discussões acumuladas no universo da Linguística, da Linguística Aplicada^[35] e das Políticas Educacionais^[36] e devem ser produzidas coletiva e democraticamente, assegurando o amplo debate.

Rajagopalan^[37] reitera que “não pode haver mais nenhuma dúvida quanto à natureza inextricavelmente política de ensino de línguas” e, que em síntese, “o ensino de línguas faz parte integral da construção de uma nação”. O autor conclui corroborando nossa visão de que o “ensino de línguas é uma questão que pede para ser tratada peremptoriamente como sendo da alçada da política linguística. Ela sempre foi e sempre será parte integral da política linguística de um país soberano.”

A própria instituição do Programa IsF pode exercer um papel catalisador para o desencadeamento de um processo de discussão sobre uma Política Nacional para as línguas estrangeiras, considerando o diagnóstico do nível de proficiência dos alunos, o perfil da área, o acúmulo de estudos na temática e a implementação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE^[38] prevê o desenvolvimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e contempla, em sua meta 15.12, a instituição de programas de estudos de imersão e aperfeiçoamento de professores de línguas estrangeiras nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem. Ou seja, temos muitos elementos para reflexão, fundamentos na legislação e o compromisso efetivo do MEC e das universidades no que se refere à questão das línguas estrangeiras.

Notas

¹ BRASIL, 2011.

² BRASIL, 2012a.

3 RAJAGOPALAN, 2003
4 OLIVEIRA, 2003
5 CRYSTAL, 2008.
6 OLIVEIRA, 2003; RAJAGOPALAN, 2005.
7 RAJAGOPALAN, 2003.
8 RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005, p. 3.
9 OLIVEIRA, 2003, p. 30.
1 RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2005.
0
1 OLIVEIRA, 2003.
1
1 RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005.
1
2
1 DA COSTA, 1986.
3
1 BARÇANTE ALVARENGA, 1999.
4
1 ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33.
5
1 BRASIL, 2011.
6
1 BRASIL, 2011.
7

1 PAIVA, 2003, p. 59.

8

1 LEFFA, 1999, p. 6.

9

2 PAIVA, 2003.

0

2 BRASIL, 1971, p. 176.

1

2 PAIVA, 2003, p. 62.

2

2 BRASIL, 1998.

3

2 BALL, 1998.

4

2 BALL, 2001, p. 112.

5

2 UNESCO, 2014.

6

2 VENCESLAU, 2013.

7

2 BRASIL, 2011.

8

2 BRASIL, 2011.

9

3 BRASIL, 2012a.

0

- 3 BRASIL, 2012b.
- 1
- 3 BRASIL, 2013a.
- 2
- 3 LEVY, 1999; 2000.
- 3
- 3 BRASIL, 2013b.
- 4
- 3 ALAB, 1996, 2000, 2012; RAJAGOPALAN, 2003, 2004,
- 5
- 2005, 2013; PAIVA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2000, 2001.
- 3 BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992.
- 6
- 3 RAJAGOPALAN, 2013.
- 7
- 3 BRASIL, 2014.
- 8

Referências

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. *Carta de Florianópolis*. ENPLE, 1996.

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras. *Carta de Pelotas*. ENPLE, 2000.

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística. *Carta de Niterói*. ENANPOLL, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. Por uma política de ensino de línguas de (outras) línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 103-108, 2001.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130. (Special Number, 20: Comparative Perspective in Education Policy, Jun. 1998). Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3099796>. Acesso em: 18 maio 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARÇANTE ALVARENGA, M. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/1971, de 12 de novembro de 1971. 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: *Documenta n. 132*, Rio de Janeiro, 1971, p. 176. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FACleo%20comum%20para%20os%20curr%20Dculos....pdf. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1p.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2014. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteira. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012b. Disponível em:

http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras. Portaria nº 246, de 27 de março de 2013a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_246_2013.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Sistema de Gestão do Programa Inglês sem Fronteiras (IsFgestão). Portaria Normativa nº 25, de 25 de novembro de 2013b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_25_2013.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 out. 2015.

CRYSTAL, D. Two thousand million? *English Today*, v. 24, n. 1, p. 3-6, 2008.

DA COSTA, D. *A língua estrangeira na escola de 1º grau: o aspecto formativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

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

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>.

Acesso em: 5 jun. 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Ê. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> . Acesso em: 2 jun. 2014.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, v. 2, n. 2, p. 91-10, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Emotion and language politics: the Brazilian case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 25, n. 2-3, p. 105-123, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Language politics in Latin America. *AILA Review*, v. 18, p. 76-93, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macropolítica linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.;

AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. The English language in Brazil: a boon or a bane? In: BRAINE, G. (Ed.). *Teaching English to the world: history, curriculum, and practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 1-10.

UNESCO. Executive Board. Hundred and ninety-fourth session. *Language teaching in education systems*. Paris, 31 March 2014. (194 EX/29. Item 29 of the provisional agenda).

VENCESLAU, M. Falta de profissionais de TI se agravará no Brasil, diz IDC. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/falta-de-profissionais-de-ti-se-agravara-no-brasil-diz-idc>. Acesso em: 23 nov. 2013.

DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO
ANA RAQUEL AIRES MONTENEGRO

Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras

Introdução

O processo de internacionalização, considerado como um dos desafios da educação superior, envolve a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais, as diretrizes curriculares, a legislação vigente, e com o Plano Nacional de Educação (PNE).^[1] De modo especial, o processo envolve também o uso das tecnologias de informação e comunicação, a formação de pessoal qualificado para Educação a Distância e a definição de programas de estímulo visando à ampliação de intercâmbios internacionais, aspectos curriculares e organizacionais. Essencialmente, envolve ainda questões linguísticas decorrentes deste processo de internacionalização, quer por intermédio de línguas estrangeiras, quer pela utilização da língua portuguesa como língua estrangeira.

As fronteiras não estão sendo apenas transpostas nacionalmente com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), ^[2] criado em 2011, com o objetivo de consolidar, expandir e

internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro, propicia ao país condições para que os estudantes possam ser expostos a realidades culturais, científicas e educacionais diferentes. Além disso, cria a oportunidade de tornar esses estudantes proficientes em outras línguas.

Para que as ações do Ministério da Educação (MEC) sejam eficazes quanto à elaboração das políticas públicas visando à internacionalização dos estudantes brasileiros, torna-se importante estruturar as universidades e dar condições para que consigam participar ativa e prospectivamente das ações de internacionalização propostas pelo atual governo. É necessário, portanto, que o MEC tenha condições de avaliar as necessidades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para organizar ações específicas de investimento. É com este objetivo que se realizou um estudo regionalizado sobre as condições da área de língua inglesa das IFES, especificamente, das universidades federais brasileiras.^[3] Este levantamento não contempla, portanto, os Institutos Federais e as demais Instituições de Ensino Superior, uma vez que o estudo foi realizado entre as IFES parceiras do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)^[4] e da Secretaria de Educação Superior (SESu) – MEC,^[5] na etapa relativa à oferta de cursos presenciais, ^[6] no ano de 2014.

Buscou-se, nesse estudo, conhecer os aspectos institucionais e acadêmicos dos cursos de Letras/Inglês que as universidades federais ofertam, de acordo com o que prevê o Art. 44 da **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** da

Educação Brasileira.^[7] São eles cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Outra ação que se buscou conhecer e que tem interfaces com cursos de extensão é aquela conhecida como Centrais de Línguas ou Centros de Idiomas, existentes em muitas universidades federais, que certamente podem ser grandes aliados no processo de internacionalização dos seus alunos.

Este artigo tem como objetivo compartilhar as informações mais importantes a respeito deste diagnóstico realizado pelo Programa IsF, com o propósito de levantar subsídios iniciais que possam orientar a elaboração de políticas públicas que tenham como premissa a internacionalização da educação superior.

Metodologia

Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa declaratória e de participação voluntária do coordenador do Programa IsF nas universidades federais participantes do programa. Dentre as 63 universidades federais existentes em 2014, quatro ainda estavam em processo de implantação e uma universidade ainda não havia se credenciado ao Programa IsF. Assim, foram 58 universidades participantes e respondentes ao questionário.

A coleta foi realizada de forma *on-line* pela ferramenta Survey Monkey.^[8] O objetivo do questionário era o de compreender melhor a infraestrutura do ensino da língua inglesa nas universidades federais participantes do Programa IsF, conhecer a realidade da oferta dos cursos

de inglês, no âmbito da graduação, pós-graduação, extensão e Centro de Idiomas e mapear o quadro de dificuldades enfrentadas por essas instituições nas diferentes regiões do Brasil.

Para o encaminhamento do instrumento de pesquisa, foi enviado um e-mail com o link do questionário e uma cópia em PDF para que o coordenador pudesse adiantar o levantamento dos dados junto à sua instituição e facilitar o preenchimento do questionário no sistema.

Durante o recebimento dos questionários, foi necessário o contato diretamente com o respondente para informações complementares que não haviam sido contempladas no questionário, bem como solicitar esclarecimento sobre algumas repostas. Essa complementação de informações foi realizada por e-mail e de forma personalizada e direcionada para o coordenador IsF de cada instituição.

Importante dizer que os dados informados no questionário e compartilhados neste artigo foram informados pelos coordenadores de acordo com sua percepção e conhecimento da realidade de sua instituição. Entretanto, para melhor entendimento e contextualização da realidade das instituições ainda foram utilizados como fontes de consulta o sistema *on-line* e-MEC e informações do Censo da Educação Superior dos anos de 2011 e 2012.

[9]

O link para o questionário ficou aberto por 35 dias, e após o seu fechamento iniciou-se a análise propriamente dita das informações coletadas. Todos os respondentes permitiram o uso das informações para a pesquisa realizada.

Regiões geográficas e Brasil – Perfil do coordenador IsF

O questionário desenvolvido e aplicado nesse estudo foi dividido em quatro blocos de questões, tendo sido o primeiro deles dedicado à identificação e ao perfil do respondente da pesquisa, o Coordenador do Programa IsF indicado pelo Reitor da universidade federal parceira.

Com objetivo de conhecer o perfil do coordenador do Programa IsF das instituições credenciadas, analisamos os dados agrupados na Tabela 1, que nos apresenta um panorama sobre seu tempo de experiência profissional, levando-se em consideração o tempo de conclusão do seu curso de graduação. Podemos observar essas informações por região geográfica e consolidadas em todo o país.

Na Tabela 1 é possível observar que 34% dos coordenadores possuem mais de 20 anos de formados, 23% possuem mais de 30 anos, 36% mais de 10 anos e apenas 5 % dos entrevistados terminaram sua graduação há menos de 10 anos e 2% com mais de 40 anos de formados. Verificamos, portanto, que os coordenadores indicados são profissionais extremamente experientes, dos quais 93% possuem entre 10 e 40 anos de formados, o que nos indica um público qualificado para gerenciar as ações do Programa dentro da sua instituição.

Nas universidades federais brasileiras, há distintas formas de contratação do seu quadro de docentes, diretamente relacionadas com a sua dedicação, medida em horas de trabalho semanais, bem como com a natureza dessa dedicação, se exclusiva à atividade na instituição ou se em regime parcial, o que permite que o docente possa estar vinculado a outras atividades ou instituições.

Observamos, conforme ilustrado na Tabela 2 a seguir, que a maioria dos coordenadores indicados, 53, ao total representando 92% desse público, indicaram que estão vinculados à universidade por intermédio de contrato de dedicação exclusiva de 40 horas.

Esse número é superior à média nacional identificada no Censo da Educação Superior de 2011^[10] que é de 81,1% dos professores de instituições públicas com regime de dedicação exclusiva. Apenas duas instituições, uma na Região Sul e outra na Região Nordeste, indicaram um representante vinculado à instituição por um regime de trabalho de 20 horas, representando 3% dessa amostragem.

Tabela 1 – Número e percentual do tempo de formação dos coordenadores IsF, registrados em décadas – Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Tempo de formação											
	Total geral		10 anos ou menos		Mais de 10 anos (2003-1994)		Mais de 20 anos (1993-1984)		Mais de 30 anos (1983-1974)		Mais de 40 anos (1973)	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	58	100%	3	5%	21	36%	20	34%	13	23%	1	2%
Norte	9	100%	1	11%	4	45%	2	22%	2	22%	0	0%
Nordeste	15	100%	1	7%	8	53%	4	27%	2	13%	0	0%
Sudeste	19	100%	1	5%	2	11%	9	47%	6	32%	1	5%
Sul	10	100%	0	0%	4	40%	4	40%	2	20%	0	0%

Centro-Oeste	5	100%	0	0%	3	60%	1	20%	1	20%	0	0%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Tabela 2 – Número e percentual de coordenadores IsF por regime de trabalho na IFES - Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Dedicação do coord. IsF na IFES							
	Total geral		20 horas		40 horas		40 horas dedicação exclusiva	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	58	100%	2	3%	3	5%	53	92%
Norte	9	100%	0	0%	1	11%	8	89%
Nordeste	15	100%	1	7%	2	13%	12	80%
Sudeste	19	100%	0	0%	0	0%	19	100%
Sul	10	100%	1	10%	0	0%	9	90%
Centro-Oeste	5	100%	0	0%	0	0%	5	100%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

De acordo com a Tabela 3 a seguir, considerando-se o grau de formação do público de coordenadores indicados pelas universidades federais, 80% deles afirmaram que possuem doutorado. Destes, 59% responderam que o seu doutorado é na área de Letras/Inglês e 21% mencionaram que o seu título insere-se em outras áreas.

Dentre os coordenadores, apenas 15% afirmaram não ter cursado doutorado e 5%, representados por três coordenadores, indicaram que estão cursando o doutorado no momento. Dentre esses números, vale destacar positivamente que 100% dos coordenadores da Região Sudeste indicaram possuir título de doutor enquanto que na Região Norte esse número foi o mais baixo das regiões, pois apenas três entre os nove coordenadores possuem esse nível de titulação.

Tabela 3 – Número e percentual dos graus de formação do coordenador IsF – Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Grau de formação do coordenador IsF									
	Total geral		Possui doutorado na área de inglês		Possui doutorado em outra área		Está cursando doutorado		Não possui doutorado	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	58	100%	34	59%	12	21%	3	5%	9	15%
Norte	9	100%	1	11%	2	22%	0	0%	6	67%
Nordeste	15	100%	10	68%	2	13%	1	6%	2	13%
Sudeste	19	100%	13	68%	6	32%	0	0%	0	0%
Sul	10	100%	7	70%	2	20%	1	10%	0	0%
Centro-Oeste	5	100%	3	60%	0	0%	1	20%	1	20%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Buscando aprimorar a identificação do perfil destes coordenadores vinculados ao Programa IsF, quanto ao tempo de experiência de docência na área de inglês, chegamos ao Gráfico 1, no qual foram agrupados em colunas, para melhor análise e comparação das informações, o tempo de experiência na educação básica, curso de línguas e educação superior.

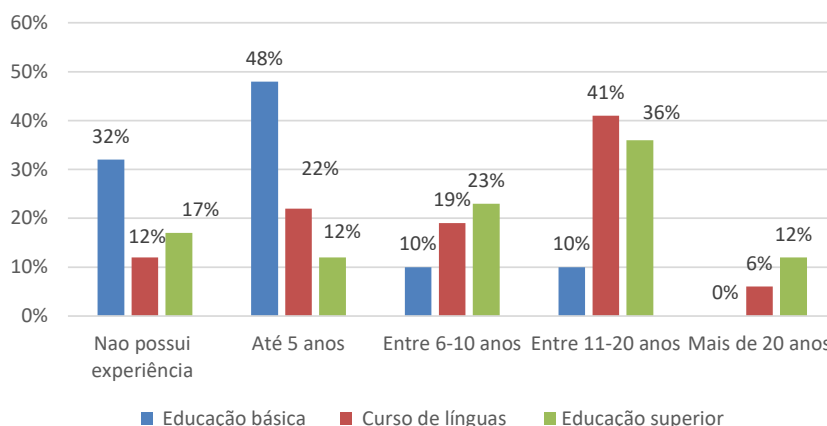


Gráfico 1 – Distribuição do tempo de experiência de docência em inglês por nível

O Gráfico 1 está estruturado em faixas de tempo medidas em anos, e em três colunas, identificando os níveis em educação básica, cursos de idiomas e educação superior. Observando as colunas relacionadas ao tempo de experiência no ensino de língua inglesa na educação básica, observamos que 32% dos docentes informaram que não possuem experiência nesse nível. Dentre os demais 68%, 48% indicaram que possuem até cinco anos de experiência, 10% entre seis e 10 anos e 10% entre 11 e 20 anos. Percebemos, dessa forma, que esse grupo tem pouca ou nenhuma experiência na educação básica, o que deve ser um ponto de atenção, uma vez que a maioria atua como professor formador de profissionais para a educação básica.

Já em relação à atuação nos cursos de línguas encontramos, no Gráfico 1, uma distribuição diferente. Da totalidade dos coordenadores, 41% desse grupo responderam que possuem entre 11 e 20 anos de experiência nesse nível. No gráfico pode-se visualizar, inclusive, que essas colunas apresentam semelhança com as colunas de análise da educação superior, mostrando que na área de Letras/Inglês, em todas as regiões, esses coordenadores atuaram, como professores de inglês, mais nesses dois níveis que na educação básica.

Outro ponto de atenção nesse gráfico é que 17 % desses coordenadores afirmaram não ter experiência de ensino na educação superior na área de Letras/Inglês apesar de trabalharem em uma universidade federal. Disso deduzimos que nessas instituições o coordenador

indicado certamente não é da área de Letras/Inglês ou é alguém do corpo técnico da instituição, muito provável que estejam vinculados a universidades que não ofertam curso de Letras/Inglês. Nas demais faixas, 36% indicaram que possuem entre 11 e 20 anos de experiência, 12 % marcaram mais de 20 anos, e as faixas entre 6 e 10 foram informadas por 23% dos entrevistados e até cinco anos, por 12% dos respondentes.

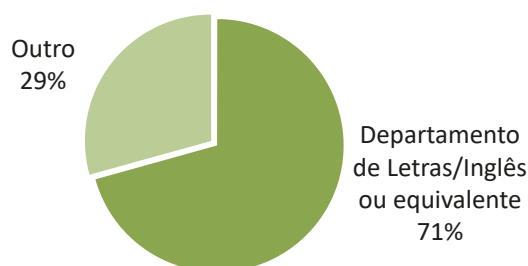


Gráfico 2 – Percentual de coordenadores lotados no Departamento ou curso de Letras/Inglês da sua IFES – Brasil

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Ainda analisando o perfil do coordenador do Programa IsF, no Gráfico 2 verificamos que 71% dos coordenadores IsF, em todo o território nacional, trabalham efetivamente na área, estando vinculados ao Departamento ou curso de Letras/Inglês na sua instituição, o que é uma orientação do Núcleo Gestor do Programa IsF para todas as universidades que possuem o curso de Letras/Inglês. Outros 29%, representados por 17 coordenadores, afirmaram estar lotados em outros departamentos dentro da Instituição de Ensino Superior (IES), como por exemplo, o setor de Relações Internacionais.

Regiões geográficas e Brasil – Graduação

Com este levantamento foi possível identificar que entre as 58 (Gráfico 3) universidades federais respondentes, 81% delas, representadas por 47 instituições, possuem o curso de Letras/Inglês e o percentual de 19%, 11 universidades, responderam que não ofertam o curso. Entre as universidades que não ofertam o curso de Letras/Inglês, podemos destacar três IES na Região Sul, que são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na cidade de Foz do Iguaçu no estado do Paraná, a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que é uma universidade que possui campus nos três estados da Região Sul, mas tem sua sede na cidade de Chapecó no estado de Santa Catarina. Na Região Sudeste, quatro universidades: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no estado de Rio de Janeiro, a Universidade Federal do ABC (UFABC) no estado de São Paulo, e no estado de Minas Gerais a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), na cidade de Alfenas, e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), na cidade de Itajubá. No nordeste do Brasil, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada na cidade de Redenção no estado do Ceará, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco e no estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), na cidade de Mossoró; no norte apenas uma instituição, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), com sede na cidade de Belém, no estado do Pará. É interessante destacar que o Centro-Oeste é a única região onde todas

as universidades federais ofertam o curso de Letras/Inglês.

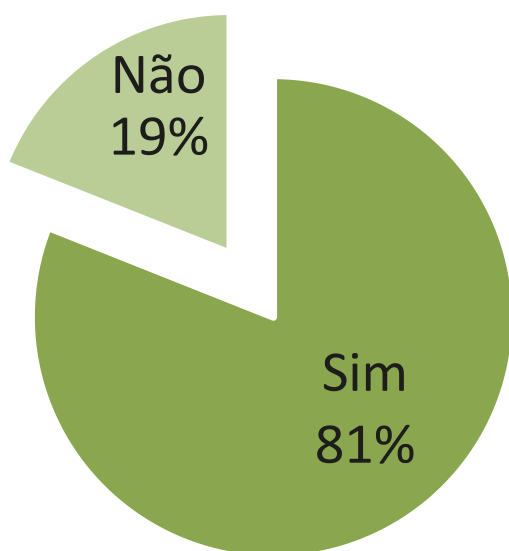


Gráfico 3 – Percentual de IFES do Brasil que ofertam curso de Letras/Inglês

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Na Tabela 4 a seguir é possível observar a distribuição do número de vagas ofertadas por ano em cada universidade federal, representando 3.787 vagas em todo o território nacional. Ainda na Tabela 4, destacamos três universidades federais com as maiores ofertas de vagas: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Minas Gerais, com 420 vagas, a Universidade Federal do Pará (UFPA), no estado do Pará, com a segunda maior oferta do país, com 262 vagas, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no estado do Paraná que, apesar de ser uma instituição com vocação para as áreas de tecnologias por descender de um antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), concentra hoje a maior oferta de vagas para a graduação em Letras/Inglês da Região Sul do país, com 176 vagas ao ano.

Tabela 4 – Número de vagas ofertadas por IFES no curso de

Letras/Inglês por ano – Brasil

Sigla	Instituição	Número de vagas ofertadas por ano
UFAC	Universidade Federal do Acre	100
UNIFAP	Universidade do Amapá	30
UFAM	Universidade do Amazonas	100
UFPA	Universidade Federal do Pará	262
UFRR	Universidade Federal de Roraima	15
UFOPA	Universidade do Oeste do Pará	50
UNIR	Universidade Federal de Rondônia	25
UFT	Universidade Federal do Tocantins	80
UFS	Universidade Federal de Sergipe	50
UFC	Universidade Federal do Ceará	50
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	100
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	100
UFAL	Universidade Federal de Alagoas	40
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	20
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	120
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	160
UFBA	Universidade Federal da Bahia	140
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	50
UFMA	Universidade Federal do Maranhão	40
UFPI	Universidade Federal do Piauí	50
UFSCar	Universidade de São Carlos	20
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	100
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	50
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	80
UFLA	Universidade Federal de Lavras	60
UFV	Universidade Federal de Viçosa	25

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	420
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	30
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	80
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	100
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei	45
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	50
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	120
UFF	Universidade Federal Fluminense	35
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	100
FURG	Universidade Federal do Rio Grande	25
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	150
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	30
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa	50
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	40
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	176
UFPR	Universidade Federal do Paraná	20
UnB	Universidade de Brasília	44
UFG	Universidade Federal de Goiás	150
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	60
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	115
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	30
Total de vagas		3.787

Fonte: e-MEC (BRASIL, 2013b).

Dentre as universidades federais apresentadas na Tabela 4 que possuem curso de Letras/Inglês, 47 instituições ao total, várias ofertam cursos consolidados e institucionalizados (tomando-se como referência o tempo de existência desses cursos, veja a Tabela 5 a seguir); 56 % delas, em todo Brasil, indicaram que o curso de Letras/Inglês possui mais de 30 anos de funcionamento.

Por outro lado, algumas universidades federais mostram cursos novos ou recém implantados; 13% destes existem há menos de cinco anos e possivelmente nem possuem alunos formados ainda. Dentre elas devemos destacar na Região Sudeste, a Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuruvi (UFVJM), com o mais novo curso na região com apenas um ano de existência, acompanhada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) com três anos e a Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP) com quatro anos de existência. Na Região Nordeste, duas universidades federais indicaram que seu curso possui menos de cinco anos: a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nos *campi* do interior do estado de Pernambuco e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) em Cruz das Almas, no interior do estado da Bahia. Essas IFES são as universidades com os cursos mais novos da região, com apenas quatro anos desde a sua implantação. Na Região Norte apenas uma instituição apontou curso novo, que é a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) localizada na cidade de Santarém, interior do Pará. A Região Centro-Oeste merece destaque, com 100% dos seus cursos com mais de 20 anos; destes 80% existem há mais de 30 anos.

Tabela 5 – Número e percentual de IFES por faixa de tempo de existência do curso de Letras/Inglês – Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Tempo de existência do curso											
	Total geral		Menos de 5 anos		De 5-10 anos		De 11-20 anos		De 21-30 anos		Mais de 30 anos	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	47	100%	6	13%	6	13%	4	9%	4	9%	27	56%
Norte	8	100%	1	13%	2	24%	0	0%	1	13%	4	50%
Nordeste	12	100%	2	17%	0	0%	3	25%	0	0%	7	58%
Sudeste	15	100%	3	20%	2	13%	1	7%	1	7%	8	53%
Sul	7	100%	0	0%	2	29%	0	0%	1	14%	4	57%
Centro-Oeste	5	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	4	80%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Durante o recebimento dos dados coletados via questionário, enviamos perguntas complementares aos coordenadores, por e-mail, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas e de detalhar algumas respostas. Nesse contexto, procuramos conhecer exatamente o número de anos de existência de cada curso. Dessa forma podemos ressaltar as IES cujos cursos possuem mais de 50 anos de existência, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 72 anos de existência do curso de Letras/Inglês, o curso mais antigo de todas as universidades federais do Brasil, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 70 anos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 69 anos, Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com 61 anos, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 59 anos, Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES) com 57 anos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com 53 anos, UFC (Universidade do Ceará) e Universidade Federal Fluminense (UFF), com 52 anos.

Nas universidades federais existem dois tipos de licenciatura em Letras; a licenciatura simples, em que todo o curso é dedicado a um único idioma, e a licenciatura dupla, na qual parte do curso é dedicado ao estudo e ensino de língua portuguesa e a outra metade a um idioma estrangeiro, que no caso do nosso estudo é a língua inglesa. Apesar dos dois tipos de licenciaturas serem amplamente aceitos e reconhecidos, existe uma forte convicção na área acadêmica que nas licenciaturas simples a carga horária dedicada ao idioma é maior, possibilitando assim uma melhor formação do docente.

Acompanhando o Gráfico 4 a seguir, foi informado que 62% dos cursos são de licenciatura dupla (29 universidades federais) e 38% de licenciatura simples (18 universidades federais). Esses números em geral estão bem equilibrados entre as regiões geográficas, merecendo interesse apenas a Região Sudeste com o menor índice de licenciatura simples na área de inglês no país, com apenas 27%. Dentre estas instituições podemos destacar a UFMG, a UFES, a UFU e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

No cenário apresentado no Gráfico 5 a seguir, destacamos as Regiões Nordeste e Sul do país com os melhores índices proporcionais nessa relação entre o número de vagas ofertadas ao ano e o número de docentes de inglês dedicados aos cursos na IES, e com o pior ou mais alto índice, a Região Sudeste, com uma oferta de 1.315 vagas e apenas 143 docentes.

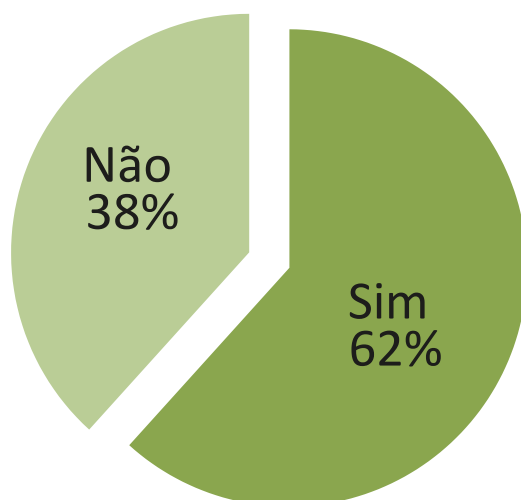


Gráfico 4 – Percentual de IFES com cursos de Licenciatura dupla Português – Inglês – Brasil

Fonte: e-MEC (BRASIL, 2013b).

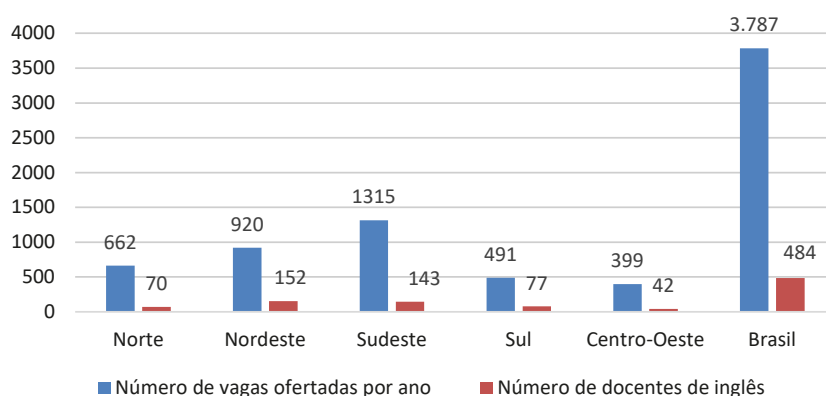


Gráfico 5 – Número de vagas ofertadas ao ano e número de docentes no curso de Letras/Inglês por região geográfica

Fonte: e-MEC (BRASIL, 2013b).

Regiões geográficas e Brasil – Centro de Idiomas

Muitas universidades possuem um Centro de Idiomas dentro da IES, geralmente, com o apoio do Departamento de Letras – Idiomas ou do próprio curso de Letras. Em alguns casos, ele é agregado ao curso e funciona com um

centro de estágio supervisionado dos seus alunos, no qual eles atuam como professores. Em outros, funcionam simplesmente como uma escola de línguas convencional, muitas vezes ligada a uma fundação da universidade para atender não só ao público interno como também à comunidade externa à instituição, em uma perspectiva extensionista.

Buscamos identificar essa realidade devido à importância que essas ações podem proporcionar em termos de auxílio e apoio à internacionalização dos alunos elegíveis a programas de intercâmbio, não somente por estarem inseridas no contexto da universidade como também pela reconhecida qualidade de ensino que esses Centros oferecem. De acordo com o Gráfico 6 a seguir, dentre as 58 universidades federais que participaram deste estudo, 35 delas, representando 59% do total, responderam que possuem um Centro de Idiomas.

Nesse universo, podemos destacar instituições como a UFABC, UFCSPA e UNILAB, que mesmo não ofertando curso de Letras, indicaram que possuem um Centro de Idiomas. Todas as demais estão entre as universidades que ofertam cursos de Letras. Os outros 41 %, representados por 24 instituições, responderam que não possuem um Centro de Idiomas. Dentre essas, há várias universidades com cursos de Letras/Inglês consolidados, com mais de 10 anos de existência, como é o caso da UFPB, UFAL, Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Região Nordeste; na Região Sudeste, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Norte a Universidade Federal do Acre (UFAC) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e no Sul do país a Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

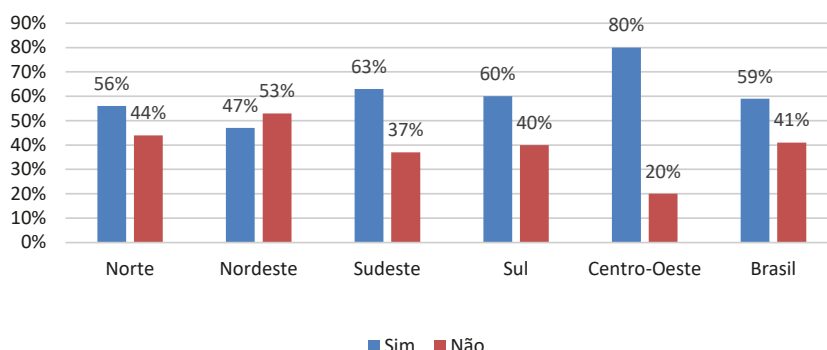


Gráfico 6 – Percentual de IFES das regiões geográficas e do Brasil que possuem Centro de Idiomas

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

É com base nas 34 universidades que possuem um Centro de Idiomas que a análise do levantamento segue. A Tabela 6 a seguir informa que, em números percentuais, os coordenadores IsF das 34% das universidades federais declararam que os cursos de inglês em seus Centros são gratuitos, porém a maioria (66%) respondeu que os seus cursos são pagos pelos próprios alunos.

Quanto à vinculação do Centro de Idiomas na universidade, também na Tabela 6, foi indicado que 77% dos Centros de Idiomas estão vinculados ao Departamento ou curso de Letras/Inglês. Do restante, apenas oito universidades indicaram que não possuem essa vinculação, porque não possuem ainda um curso de Letras/Inglês ou porque os cursos estão em processo de implantação.

Tabela 6 – Gratuidade dos cursos e vinculação dos Centros de Idiomas dentro das IFES – Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Centro de Idiomas na IFES

	Gratuidade dos cursos				Vinculação ao Departamento de Letras			
	Sim		Não		Sim		Não	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	12	34%	23	66%	27	77%	8	23%
Norte	1	20%	4	80%	4	80%	1	20%
Nordeste	4	50%	4	50%	4	50%	4	50%
Sudeste	3	33%	9	67%	10	83%	2	17%
Sul	4	67%	2	33%	6	100%	0	0%
Centro-Oeste	0	0%	4	100%	3	75%	1	25%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Quanto à escolha do perfil dos docentes, todas as instituições pesquisadas indicaram que não adotam um único critério para a seleção dos professores do Centro de Idiomas e, de modo geral, ele é bastante diversificado. A Tabela 7 a seguir detalha que 38% da composição dos seus quadros são compostos por alunos de graduação dos seus cursos de Letras/Inglês; em segundo lugar, com 23%, os professores são docentes de inglês da própria instituição, seguidos, com 16% cada um, de quadro de professores terceirizados e alunos de pós-graduação da instituição. Há, ainda, 12% da composição dos professores dos Centros de Idiomas que não se encaixam nos parâmetros indicados na pesquisa.

Tabela 7 – Composição em números e percentuais dos perfis dos docentes que atuam nos Centros de Idiomas nas IFES – Brasil e regiões geográficas

Brasil/regiões geográficas	Total geral IFES	Professores Centro de Idiomas				
		Docentes da IES	Alunos de pós-graduação da	Alunos de graduação	Terceirizados	Outros

			IES			
	Total %	Total %	Total %	Total %	Total %	Total %
Brasil	100%	23%	16%	38%	16%	7%
Norte	100%	34%	0%	44%	11%	11%
Nordeste	100%	37%	27%	27%	0%	9%
Sudeste	100%	12%	17%	38%	21%	12%
Sul	100%	29%	21%	36%	14%	0%
Centro-Oeste	100%	17%	0%	50%	33%	0%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Quanto à institucionalização dos Centros de Idiomas, a Tabela 8 a seguir apresenta várias informações a respeito da realidade desses Centros nas universidades federais, como número de salas, número de laboratórios, número de turmas ofertadas, número de alunos matriculados nos cursos de inglês e se possuem ou não uma sede própria. Nessa tabela podemos identificar algumas limitações relacionadas à ausência, restrições ou defasagem de infraestrutura desses Centros.

Poucas instituições apontaram que possuem uma sede própria, independentemente do número de alunos que possuem. Apenas duas instituições na Região Sudeste, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a UFES, uma na Região Nordeste, a UFC, e uma na região norte – a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e nenhuma nas Regiões Sul e Centro-Oeste. Observamos, também, que poucas IFES possuem suporte de laboratórios informatizados, para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e isso ocorre independentemente de serem instituições grandes, com cursos consolidados, com Centro de Idiomas, que podem ser considerados de grande porte (uma vez que contam com mais de 20 turmas e mais de 1.000 alunos).

Tabela 8 – Institucionalização dos Centros de Idiomas nas IFES – Brasil

Região	Instituição	Número de alunos	Sede própria	Número de salas	Número de turmas	Número de laboratórios
Sudeste	UFABC	Até 100	Não	2	4	0
Sudeste	UFOP	101-200	Não	7	17	1
Sudeste	UFVJM	501-600	Não	7	Mais de 20	1
Sudeste	UFV	801-900	Não	Mais de 20	Mais de 20	0
Sudeste	UFMG	Mais de 1000	Não	Mais de 20	Mais de 20	0

Sudeste	UFTM	401-500	Sim	7	Mais de 20	0
Sudeste	UFU	301-400	Não	13	Mais de 20	1
Sudeste	UFRJ	601-700	Não	10	12	3
Sudeste	UFF	601-700	Não	11	Mais de 20	0
Sudeste	UFRRJ	201-300	Não	8	8	0
Sudeste	UFES	Mais de 1000	Sim	Mais de 20	Mais de 20	0
Sudeste	UFSJ	601-700	Não	16	Mais de 20	1
Sul	FURG	201-300	Não	16	5	1
Sul	UFRGS	201-300	Não	10	Mais de 20	1
Sul	UFCSPA	Até 100	Não	1	2	0
Sul	UNIPAMPA	301-400	Não	1	12	1
Sul	UTFPR	Até 100	Não	5	10	2
Sul	UFPR	Mais de 1000	Não	Mais de 20	Mais de 20	3
Norte	UNIFAP	Até 100	Não	2	2	1
Norte	UFAM	801-900	Não	Mais de 20	Mais de 20	0
Norte	UFPA	Mais de 1000	Não	8	Mais de 20	1
Norte	UFT	401-500	Não	Mais de 20	Mais de 20	0
Norte	UFRR	601-700	Sim	5	Mais de 20	2
Nordeste	UFRPE	Até 100	Não	2	1	0
Nordeste	UFPE	601-700	Não	6	Mais de 20	0
Nordeste	UFCG	Até 100	Não	2	2	2
Nordeste	UNILAB	Até 100	Não	1	2	0
Nordeste	UFC	Mais de 1000	Sim	Mais de 20	Mais de 20	1
Nordeste	UFRN	201-300	Não	10	10	1
Nordeste	UFBA	Mais de 1000	Não	Mais de 20	Mais de 20	1
Centro-Oeste	UnB	Mais de 1000	Não	Não informou	Mais de 20	0
Centro-Oeste	UFG	Mais de	Não	Mais de 20	Mais de 20	1

		1000				
Centro-Oeste	UFGD	701-800	Não	8	Mais de 20	0
Centro-Oeste	UFMS	501-600	Não	Não informou	Mais de 20	1

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Algumas considerações

É importante registrar que os dados apresentados neste estudo, quando não indicados como fonte o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) ou e-MEC, foram fornecidos pelos coordenadores do Programa IsF das universidades credenciadas. Com os dados coletados, podemos perceber diferenças regionais em vários aspectos dos cursos de Letras/Inglês das universidades federais, nas cinco regiões geográficas do país e no âmbito nacional, de forma consolidada. A partir desse reconhecimento foi possível identificar pontos positivos e pontos que merecem atenção, o que nos fornece referência para propor temas para debate, assim como nos apresenta um quadro com alguns dos desafios que a área enfrenta.

Por um lado, percebe-se que os coordenadores IsF nas diversas regiões do país, indicados pelos reitores, são profissionais extremamente experientes, sendo 93% com 10 a 40 anos de formados e 92% trabalhando em regime de 40h com dedicação exclusiva, 80% deles com doutorado. Vale ressaltar que esta foi uma política do Programa IsF desde sua concepção – a de ter um especialista de ensino de inglês como língua estrangeira para gerenciar o programa na instituição. O processo de gerenciamento do programa na universidade não implica somente a implementação de estratégias administrativas, mas um trabalho intenso e efetivo no desenvolvimento de ações

acadêmicas de formação e na elaboração de políticas institucionais que possam contemplar as necessidades da área.

Por outro lado, um ponto que merece atenção é o tempo de experiência no ensino de língua inglesa na educação básica indicado pelos coordenadores respondentes. Conforme apresentado anteriormente, 32% dos coordenadores informaram que não possuem experiência nesse nível de ensino e, dos demais 68%, 48% indicaram que possuem até cinco anos de experiência. Com base nesses dados, podemos inferir que as políticas de formação de novos profissionais de educação, com ênfase na titulação em curto prazo, acabam por estimular a inserção de recém-formados em cursos de pós-graduação antes mesmo que tenham experiência prática nas escolas. A falta de experiência e vivência dos nossos professores na educação básica pode ser um fator importante a ser considerado no debate sobre a formação de novos profissionais.

Em relação à oferta de cursos, dentre as 58 universidades federais que responderam ao questionário, 81% delas, representadas por 47 instituições, ofertam o curso de Letras/Inglês, representando um total de 3.787 vagas ao ano. Nesse cenário destacamos que a Região Sudeste possui a maior oferta do país com 1.315 vagas ofertadas por ano, enquanto que a Região Centro-Oeste possui a menor oferta, com 399 vagas/ano, apesar de todas as universidades federais da região ofertarem o curso de Letras/Inglês.

Vale destacar que entre as 47 universidades com o curso de Letras/Inglês, os cursos mais novos, aqueles com menos de cinco anos de existência, representam 13% desse

universo e estão concentrados em sua maioria no interior do país, o que é um indicativo dos programas de interiorização da educação superior decorrentes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).^[11] Porém, percebemos também que a interiorização é um processo em andamento; entre as 11 instituições, representando 19% das universidades federais do país que responderam que não ofertam o curso de Letras/Inglês, nove estão localizadas no interior dos estados do Pará, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo.

Identificamos que a maioria dos cursos ofertados (62%) são de licenciatura dupla, representados por 29 universidades federais. Ao menos no que se refere à língua inglesa, este dado merece um estudo mais aprofundado para verificar se o fato de muitas universidades ofertarem seus cursos como licenciatura dupla, implicaria efetivamente na redução do número de disciplinas de língua inglesa ofertadas no currículo. Se de fato houver essa redução, seria necessário refletir até que ponto a exposição do professor em formação a uma carga horária inferior na língua estaria comprometendo a sua proficiência no idioma estrangeiro e, conseqüentemente, prejudicando o reconhecimento desse profissional no mercado de trabalho.

Sobre os Centros de Idiomas, grandes aliados no processo de internacionalização dos alunos dentro das instituições federais participantes do Programa IsF, pode-se verificar que dentre as 58 universidades que participaram deste estudo, há Centros somente em 34 delas (59%), sendo que na maioria deles (66%) os cursos

são pagos pelos próprios alunos. Esses dados demonstram que é necessário investimento e estímulo institucional para a formação de novos Centros, de modo que os cursos sejam ainda mais inclusivos, permitindo que a comunidade acadêmica tenha acesso gratuito a esta formação, essencial para o processo de internacionalização.

A proposta do Programa IsF é justamente a de promover esta implementação e este acesso da comunidade a cursos com formação específica para a internacionalização e para o gênero acadêmico, via Núcleo de Línguas (NucLi), tanto no que diz respeito à sua infraestrutura quanto à sua importância institucional, com cursos gratuitos para a comunidade interna. Vale ressaltar que os NucLis não conflitam com os Centros de Idiomas já instalados nas universidades, pois enquanto os primeiros apresentam uma proposta de qualificação da comunidade interna dos estudantes, voltada para a internacionalização, para a produção de gêneros acadêmicos e para preparatórios para exames internacionais, os Centros tendem se dedicar ao ensino da língua no formato mais tradicional, com as quatro habilidades integradas, atendendo a públicos diferenciados, muitas vezes em caráter extensionista, cuja demanda pela comunidade externa é sempre crescente. As ações podem ser complementares em si, mesmo que com focos e públicos distintos, uma vez que o processo de internacionalização envolve toda a comunidade universitária, em seus múltiplos aspectos e em sua complexidade.

Esperamos que este levantamento possa contribuir para subsidiar discussões e avaliações no universo do Programa IsF, assim como no âmbito das agências e

outros órgãos governamentais, auxiliando os diversos atores e iniciativas no fortalecimento do ensino de língua inglesa nas universidades federais brasileiras. Da mesma forma, espera-se que estudos complementares possam ser realizados a partir deste levantamento preliminar, de maneira que possam adicionar outros elementos que também contribuam para o debate sobre uma política de ensino de língua estrangeira no país e sobre as necessidades de investimento na área. Diagnósticos desta natureza certamente podem auxiliar no planejamento das necessidades linguísticas da comunidade acadêmica como um todo: alunos, professores e técnicos.

Apesar de ações de internacionalização estarem presentes nas universidades federais há décadas, nem sempre essas ações fazem parte de um planejamento estratégico institucional que leve em consideração a língua como veículo por meio da qual a internacionalização se processa. A área de línguas, como um todo, necessita participar ativamente das discussões sobre temas relacionados a línguas estrangeiras, tais como aqueles relativos à implementação de disciplinas em outras línguas, a competências linguísticas de futuros professores, à formação de professores de línguas para atuar nessa perspectiva de internacionalização, dentre outras. Nesse sentido, temos que dimensionar as limitações e potencialidades das universidades se de fato pretendemos assumir, como área, papel atuante no processo de internacionalização da educação superior.

Notas

- 1 BRASIL, 2014.
- 2 BRASIL, 2011.
- 3 Este estudo foi realizado no âmbito da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, com apoio da UNESCO (MONTENEGRO, 2013).
- 4 BRASIL, 2012.
- 5 BRASIL, 2015a.
- 6 BRASIL, 2015b.
- 7 BRASIL, 1996.
- 8 SURVEY MONKEY, 2013.
- 9 BRASIL, 2013.
- 1 BRASIL, 2011.
- 0
- 1 BRASIL, 2007.
- 1

Referências

BRASIL. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.

Acesso em: 6 mar. 2014.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteira. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Disponível em:

http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 5 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteira. *Relatório de pesquisa*. Brasília, 2013. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portal Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/acoes>. Acesso em: 10 mar. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programas e ações da SESu/MEC*. Disponível em: <http://bit.ly/2r5A3Eo>. Acesso em: 14 mar. 2015b.

MONTENEGRO, A. R. A. *Documento técnico: diagnóstico, avaliação, monitoramento e elaboração de propostas de programas SESu/MEC*. Brasília: UNESCO/MEC/SESu, 2013. Projeto 914BRA1001.7. Edital 002/2013 UNESCO/SESu.

SURVEY MONKEY. *Modelos e tipos de questionários para pesquisa*. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/mp/survey-templates/?ut_source=header. Acesso em: 19 set. 2013.

SIMONE SARMENTO
DEISE PRINA DUTRA
MÁRCIO VENÍCIO BARBOSA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO

IsF e internacionalização

Da teoria à prática

Conceitos e estratégias

A democratização da educação superior no Brasil tem impactado positivamente o acesso ao ensino em nossas universidades. Por um lado, nossas universidades estão hoje populadas por um perfil de aluno distinto daquele com que estávamos acostumados em décadas anteriores e, por outro, há investimentos expressivos no campo das políticas públicas de ensino para garantir que as Instituições de Ensino Superior (IES) tornem-se aptas a lidar com as demandas emergentes dessa democratização. Para começar, pode-se citar as Metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) ^[1] para os próximos 10 anos.

A Meta 12 busca elevar o percentual de brasileiros que têm acesso à universidade para 50% da população, com pelo menos 40% das novas vagas em universidades públicas, enquanto que a meta 13 visa a elevar a qualidade da educação superior pelo incremento no número de mestres e doutores, atingindo 75% do corpo docente das IES do país. Relacionada à anterior, a Meta 14 almeja

ampliar o acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Convergingo com – mas também extrapolando – as atuais Metas do PNE, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) elaborou uma Proposta com Diretrizes para Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais [2] tendo em vista a nova realidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) após o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), focando nas seguintes ações específicas:

§ Adequar academicamente a universidade em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;

§ formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

§ produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;

§ produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão, e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários.

[3]

Ambos os documentos deixam clara a preocupação em alcançarmos uma universidade inclusiva e de excelência. A proposta da ANDIFES, contudo, aponta uma tendência que, apesar de já pautar o debate sobre educação superior

em outros países há algum tempo, ainda está dando seus primeiros passos no Brasil: a internacionalização das IES.

Alperin^[4] destaca que não falta qualidade às IES brasileiras para se internacionalizarem, principalmente às IES públicas.^[5] Em 2010 o país formou cerca de 60% de todos os doutores certificados naquele ano na América Latina e Caribe. Entretanto, até muito recentemente, as universidades, mesmo as mais renomadas, não pareciam estar preocupadas em internacionalizarem-se e preferiam voltar-se quase que exclusivamente às necessidades internas.^[6] Muito dessa falta de interesse/necessidade de internacionalização advém do modelo atual de total gratuidade tanto para alunos brasileiros quanto para estrangeiros. O Brasil, dessa forma, não disputa a fatia de mercado comercial proveniente do pagamento de taxas escolares, razão (controversa) pela qual muitos países investem massivamente na internacionalização de suas universidades.^[7] Se, por um lado, essa falta de motivação comercial pode ter atrasado o processo, por outro, coloca o país numa posição confortável de não necessitar moldar-se ao modelo de universidade internacional já preestabelecido e buscar por boas posições nos rankings internacionais, visando (quase) unicamente atrair alunos estrangeiros para o pagamento de mensalidades. Os modelos de universidades internacionais, ao redor do mundo, já existentes parecem favorecer em muito o padrão anglo-saxão, não só pelo uso quase que exclusivo da língua inglesa como meio de instrução e publicação, mas também pelo próprio formato de universidade.^[8] Contudo, há muitas outras razões, para além das motivações comerciais, pelas quais se torna importante

internacionalizar as IES brasileiras. Algumas dessas razões serão delineadas a seguir.

A globalização é um processo que está aumentando o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimentos, tecnologias e economias através das fronteiras de muitos países, resultando em um mundo mais interconectado e mais interdependente. [9] Esse processo afeta cada país de formas diferentes e pode ter consequências positivas e/ou negativas, dependendo da história específica de cada nação, suas tradições, cultura(s), prioridades e recursos.

Nesse contexto, a educação é um dos setores que mais sofre impactos da globalização [10] e, conforme Knight, [11] a internacionalização da educação superior também é um processo, embora diferente da globalização. A internacionalização integra uma dimensão global, uma intercultural e uma internacional às funções e aos propósitos (ensino, pesquisa e extensão) da educação superior nos níveis institucionais e nacionais. Cabe ressaltar que a internacionalização não deveria ter um fim em si mesma, mas, sim, ser um meio para atingir determinados fins, dentre os quais o principal é a melhoria na qualidade da educação superior. Enquanto os propósitos e benefícios esperados são diferentes em cada instituição e em cada país, a expectativa geral é de que a internacionalização contribua para a qualidade e relevância da educação superior em um mundo – como já mencionado – mais interconectado e interdependente. Além disso, Tessler[12] aborda outra razão importante para internacionalizarmos as universidades: o estabelecimento de uma rede de contatos por meio da qual possamos compartilhar responsabilidades e buscar um mundo mais justo e igualitário, e também lutar pela

erradicação da pobreza. O autor, contrariando a visão puramente comercial do processo de internacionalização das IES, argumenta que os países desenvolvidos não deveriam olhar para os países em desenvolvimento somente como um potencial mercado consumidor, mas como parceiros que têm algo a contribuir para o avanço do conhecimento. Cabe ressaltar que são vários os pesquisadores que resistem à tendência a se naturalizar os efeitos da globalização^[13] na Educação e adotam uma abordagem mais crítica do fenômeno, por entender que parte do atual processo de internacionalização tende a contribuir para o comprometimento de uma educação eminentemente republicana.^[14] O Brasil pode e deve caminhar na direção de construir o modelo de internacionalização que melhor lhe convier. Ou, numa asserção mais ousada, *propor* ao mundo um novo modelo de internacionalização.

As estratégias de internacionalização são diversas e podem incluir cooperação e projetos internacionais; acordos e redes (*networks*) institucionais; dimensões internacionais e interculturais do processo de ensino/aprendizagem, currículo e pesquisa; mobilidade de acadêmicos (corpos docente, discente e técnicos) através de intercâmbios, trabalhos de campo, extensão e trabalho de consultoria; recrutamento/agenciamento de alunos internacionais; dupla diplomação etc. A dimensão da educação superior inclui tanto atividades locais, no próprio campus^[15] quanto atividades no exterior.

Ações para internacionalização e o ciclo de políticas

Um passo significativo rumo às Metas 13 e 14 do PNE e das diretrizes da ANDIFES, já mencionadas anteriormente, foi a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011,^[16] com o objetivo de consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro. O CsF visa a promover a “oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil”. O CsF visa, ainda, ampliar “a participação e a mobilidade internacional de estudantes”, inclusive (e principalmente) de cursos de graduação, para que possam ser expostos e participar de realidades culturais, científicas e educacionais diferentes.

Com a implementação do CsF, entretanto, questões de ordem linguística emergiram ou tornaram-se evidentes, tais como a falta/carência de: (1) proficiência em língua adicional^[17] do alunado brasileiro, essencial para qualquer ação de internacionalização; (2) estrutura do país para a aplicação de provas de proficiência em larga escala; e (3) uma política abrangente para o ensino de línguas no país. O Brasil, por ser um país de dimensões continentais e com uma língua nacional bastante forte, nem sempre investiu em políticas específicas voltadas ao ensino de línguas adicionais. Da mesma forma, muitos brasileiros, mesmo em contextos universitários, sequer sentiam a necessidade de aprender outras línguas, postergando esse aprendizado para um momento ideal, que quase nunca chegava. Prova disso foi a grande procura por

universidades portuguesas nos primeiros editais do CsF (32 mil candidatos no início do primeiro semestre de 2013), motivada, em grande parte, pela facilidade linguística. Nesse sentido, em abril de 2013, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou que as universidades portuguesas não fariam mais parte da lista de instituições de graduação do CsF, como forma de estimular a aprendizagem de outras línguas pelos estudantes. O incentivo parece ter funcionado: um breve levantamento realizado junto a escolas de idiomas em 2013 revelou o grande aumento na procura por cursos intensivos de inglês e cursos preparatórios para os exames de proficiência exigidos pelo programa. [18]

Um incentivo adicional para a preparação linguística, com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso às universidades de países anglófonos a universitários brasileiros ocorreu com o lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), [19] em dezembro de 2012, [20] fruto da parceria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). O programa, que em 14 de novembro de 2014, tornou-se Idiomas sem Fronteiras, [21] com a publicação da Portaria No 973 do MEC, [22] conta atualmente com três principais frentes, resumidas a seguir. [23]

Os *testes de proficiência*, mais especificamente o TOEFL/ITP, estão sendo aplicados gratuitamente a toda a comunidade acadêmica das universidades públicas credenciadas [24] e aos candidatos inscritos nos editais do CsF, independentemente de serem oriundos de universidades públicas ou privadas. O módulo de ensino de inglês *on-line*, o *My English Online* (MEO), oferece aos

usuários um pacote completo de materiais e atividades para o estudo autônomo da língua inglesa, realizado em qualquer horário e em qualquer lugar. Os Núcleos de Línguas (NucLi) são responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de ensino presencial de língua inglesa para servidores e estudantes de graduação e pós-graduação das universidades públicas credenciadas.

Pelo exposto, o IsF se configura como uma ação de Política Educacional Linguística (PEL), entendida por Shohamy [25] como um mecanismo usado para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. As políticas implicam decisões, que geralmente incluem questões como: 1) que línguas devem ser ensinadas?; 2) por quanto tempo?; 3) por quem e para quem? (quem é qualificado para ensinar e quem pode ou deve aprender?); e 4) como? (quais materiais, métodos, testes etc.?).

Após tomadas essas decisões, e estarem as políticas em execução, uma pergunta importante com relação aos efeitos dessas políticas é: o que é considerado “sucesso” e o que é considerado “insucesso” em termos de PELs? Dessa forma, estando o IsF já em atividade há mais de dois anos e com a inclusão de outras sete línguas ao programa, torna-se importante avaliar até que ponto o IsF está cumprindo seus objetivos com o intuito de poder informar aos atores/gestores do programa seus pontos fortes, assim como possíveis ajustes a serem feitos. Importante lembrar que o IsF envolve o pagamento de bolsas a coordenadores (professores de línguas efetivos das IFES) e professores (alunos de graduação e pós-graduação), [26] além de repasse de verbas de capital e custeio para criação de ambientes próprios aos ensinos de

línguas nas IFES;^[27] ou seja, configura-se como uma ação de política pública com efetivo repasse de recursos públicos.

Para o entendimento e análise de políticas públicas, lançamos mão da abordagem teórico-metodológica denominada Ciclo de Políticas, resumida logo a seguir. O Ciclo de Políticas é uma abordagem proposta por Ball e colaboradores^[28] com o objetivo de analisar políticas educacionais como o IsF. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Segundo Mainardes, ^[29] esse referencial não é estático e, sim, dinâmico e flexível, com “uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”. ^[30] Boe, Ball e Gold ^[31] propuseram um ciclo contínuo sem uma dimensão temporal ou sequencial e sem etapas lineares. Essas etapas do Ciclo justificam-se mais sob um aspecto epistemológico do que ontológico, ou seja, não é uma separação existente no mundo, mas necessária para que possamos produzir conhecimento sobre o mundo. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Apesar de não haver linearidade, geralmente o primeiro contexto é o de *influência* no qual as políticas são construídas, assim como os discursos políticos. O próximo é o contexto da *produção do texto da política* em que as influências partidárias e de diferentes grupos sociais vão chegar a um consenso que será materializado no texto oficial da política. O contexto da *prática* é aquele no qual a política está sujeita à interpretação e à recriação pelos atores sociais. Nesse contexto a política produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Importante ressaltar que, para uma mesma política, há variados contextos de práticas, como será exemplificado na seção a seguir.

Em 1994, Ball [32] expandiu o Ciclo de Políticas ao acrescentar mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos *resultados* ou *efeitos* preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Uma política deveria envolver o exame [33] (a) das várias facetas e dimensões da política e suas implicações e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas públicas. O contexto da *estratégia política* se refere às ações que precisam ser ativadas a partir da análise dos resultados dessa política, por exemplo, se uma política gera desigualdade social, o contexto da estratégia política, idealmente, se preocupará com a reformulação dessa política de forma a sanar essa desigualdade. Salientamos, mais uma vez, que os contextos são todos interligados e interconectados. Assim, mesmo que o objetivo seja olhar mais para um ou outro contexto, é importante manter esse olhar aguçado e abrangente de forma a não perder a noção do todo.

Os contextos de prática

Como mencionado anteriormente, as políticas podem apresentar variados contextos de prática. Alguns autores já enfocaram os processos de formação de professores nos

NucLis. [34] Em uma outra perspectiva, Dutra, Gomide, Oliva e Guedes [35] discorrem sobre a criação de um *corpus* de aprendizes com as produções dos alunos IsF. Já os textos de Ono e de Welp, Fontes e Sarmento [36] descrevem as linhas gerais das atividades de dois NucLi e abordam brevemente o histórico de implantação do programa nas suas universidades. Neste trabalho, olharemos mais atentamente para algumas ações do IsF, ou, para alguns contextos de prática em nível nacional, a saber: o perfil dos cursos mais procurados entre as ofertas dos NucLi analisando-os sob a ótica da internacionalização e; o número de bolsistas CsF que realizaram o Teste TOEFL/ITP dentro do IsF.

O Núcleo de Línguas e sua natureza pró-internacionalização

Iremos ilustrar a estreita ligação entre o IsF e a internacionalização das universidades mostrando alguns cursos ofertados pelas IFES nos diversos NucLi do país e como esses cursos se diferenciam daqueles ofertados em escolas de idiomas. Conforme o primeiro artigo deste volume, [37] “os NucLi têm como missão ofertar cursos de língua inglesa que têm como objetivo preparar os alunos das IES para a experiência de intercâmbio”. Ainda conforme documento oficial do programa enviado aos coordenadores: [38]

A lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar

linguisticamente o aluno para intercâmbio em universidades no exterior e a comunidade acadêmica para receber alunos e pesquisadores estrangeiros. Para tanto, a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes, com cursos de carga horária de 16, 32, 48 e 64 horas, permitindo maior rapidez no atendimento das necessidades de intercâmbio dos estudantes.

Ou seja, os NucLi devem ofertar cursos que venham a atender às necessidades prementes da comunidade acadêmica com relação à língua inglesa voltada à internacionalização. Essas necessidades são variadas. Há, primeiramente, questões relacionadas ao inglês acadêmico e, neste caso, também situadas no âmbito da “Internacionalização em Casa”, [39] uma vez que, mesmo alunos que não participarão de programas de mobilidade fora do país precisarão, muitas vezes, e cada vez mais, ler livros e artigos somente disponíveis nessa língua, assim como escrever artigos para serem publicados em periódicos que somente aceitam submissões em inglês (muitos desses brasileiros). É também necessário que os cursos objetivem o aprimoramento das habilidades orais (fala e compreensão oral), principalmente voltadas a atividades acadêmicas e situações que os estudantes possam encontrar quando estiverem em mobilidade acadêmica. Além disso, diferenças culturais não podem ser esquecidas.

De forma a conhecer os cursos mais procurados pelos alunos entre todos aqueles disponíveis, selecionamos aquelas turmas [40] que obtiveram mais de 60 inscritos na Oferta 6 de 2015, [41] que ocorreu em agosto. Esta quantidade de inscritos foi selecionada tendo em vista a capacidade máxima de cada turma, que é de 20 alunos.

Assim, consideramos que, três vezes acima da capacidade poderia ser considerada uma turma com alta demanda. Foram, então, elencadas 41 turmas dentro dessas características, entre um total de 1.108 turmas ofertadas, representando 0,37% das turmas. Por outro lado, essas 41 turmas totalizaram 17% do total de alunos inscritos. Algumas turmas eram do mesmo curso, assim, unimos as turmas com cursos repetidos, e obtivemos 19 cursos, cujos nomes podem ser visualizados abaixo. Os nomes dos cursos são importantes, pois é através deles que o aluno escolhe o curso em que irá se registrar. O aluno visualiza primeiramente o nome do curso no sistema “IsF aluno” [42] e, se ativar o *link*, pode também ter acesso à ementa. Entretanto, por meio de uma sondagem informal entre os alunos, verificamos que são poucos aqueles que analisam a ementa, sendo, assim, o nome do curso o principal motivador para a escolha.

Tabela 1 – Listas dos cursos mais procurados na oferta 6/2015

	Título do curso	Número de inscritos na oferta 6/2015
1	Desenvolvimento de Habilidades Escritas em Língua Inglesa	617
2	Inglês para Intercâmbio	509
3	Compreensão Oral e Conversação em Língua Inglesa	401
4	Desenvolvimento de Habilidades Orais e Escritas Em Língua Inglesa	353
5	Minicurso de Preparação para o TOEFL/ITP	164
6	Inglês em Tópicos: O nosso Modo de Ser e Experiências	153
7	Introdução ao Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas: Conversação e Compreensão Auditiva em Inglês	152
8	Práticas de Leitura e Escrita em Inglês Acadêmico	124
9	Compreensão de Textos Escritos em Língua Inglesa	101
10	Introdução ao Inglês para Fins Acadêmicos	100

11	Desenvolvimento de Estratégias para Exames de Proficiência	76
12	Introdução aos Testes TOEFL	74
13	Leitura e Compreensão de Textos em Língua Inglesa	71
14	Inglês para a Internacionalização	68
15	Habilidades Orais para Iniciantes em Língua Inglesa	68
16	Desenvolvimento de Habilidades Orais em Língua Inglesa	68
17	Introdução ao Inglês para Ciência e Tecnologia	62
18	Língua Inglesa: Leitura e Escrita Acadêmica	62
19	Laboratório de Pronúncia em Língua Inglesa	60
	Total	3304

Fonte: Tabela Excel distribuída aos coordenadores pelo Núcleo Gestor.

Entre os 19 cursos listados, seis cursos têm por objetivo trabalhar com habilidades orais, incluindo palavras como “Conversação”, “Oral” e “Pronúncia” no título, como é o caso dos cursos 3, 4, 7, 15, 16 e 19, totalizando 1.102 alunos. Por outro lado, são cinco os cursos mais voltados às habilidades escritas e de leitura. São eles 1, 8, 9, 13, e 18, com 975 inscrições. Dois cursos possuem “internacionalização” e “intercâmbio” (2 e 14) nos seus títulos, e somam 517 registros. Uma parte importante dos processos de internacionalização, são os exames de proficiência na língua inglesa. Há três cursos com esta característica, 5, 11 e 12, com um total de 314 inscritos. Há também os cursos de preparação acadêmica, com cinco cursos, 7, 8, 10, 17 e 18, sendo que alguns já foram citados em outras categorias por ter também um enfoque na oralidade ou escrita. Nesta categoria há 500 candidatos.

Como podemos ver na Tabela 1, os títulos dos cursos diferem daqueles geralmente oferecidos nas extensões universitárias ou em escolas de idiomas. Nestes últimos, os cursos tendem a ser sequenciais, e são geralmente

denominados Inglês “Básico”, “Intermediário “ e “Avançado”. No IsF, os cursos voltam-se fortemente para as necessidades da comunidade universitária que precisa tanto estar internacionalizada sem sair de sua própria instituição, quanto também aquela que deseja participar de programas de mobilidade acadêmica. Os títulos dos dois cursos mais procurados são uma indicação desta natureza do programa. O primeiro trata do desenvolvimento da habilidade de escrita, fundamental para o processo de produção científica. Já o segundo traz a internacionalização como pano de fundo no próprio título, “Inglês para Intercâmbio”.

Somos conhecedores das limitações dos dados aqui apresentados, mas entendemos que, ainda que restritos, os títulos dos cursos listados acima apontam para a natureza pró internacionalização do programa. Seria interessante investigar os cursos e turmas mais a fundo de forma a conhecer as ementas dos cursos, a preferência por região e/ou universidade, assim como os níveis de proficiência a que se destinam. [43] Estes dados, ainda que preliminares, cumprem seu papel de ilustrar o enfoque adotado pelo IsF, tomando como referência os cursos preferidos nesta oferta 6/2015.

TOEFL/ITP e CsF

Ao iniciar os trabalhos referentes à implementação do IsF ainda em 2012, conforme Abreu-e-Lima, Blum, Barbosa e Moraes Filho, [44] algumas dificuldades para os candidatos ao CsF com relação aos exames de proficiência foram detectadas:

- não havia pontos de aplicação de testes de proficiência

- suficientes (em quantidade ou com a capilaridade necessária), ou em cidades pequenas, para a demanda do Programa CsF, tendo os candidatos que se locomover para os grandes centros para prestar os exames;
- os candidatos prestavam o exame sem ter conhecimento de que teriam condições de obter resultado compatível com o solicitado pelo Programa CsF, gastando, desnecessariamente, tempo e dinheiro para realizar a prova;
 - as universidades não tinham conhecimento de quais alunos eram ou não proficientes e não tinham condições de atender a toda demanda do Programa CsF.

De forma a suprir essas lacunas, as universidades públicas, no âmbito do IsF, tornaram-se centros aplicadores do exame TOEFL/ITP, facilitando, assim, o acesso ao exame para alunos em geral e, em primeiro lugar, aos candidatos ao CsF. A última grande oferta CsF para alunos de graduação aconteceu no segundo semestre de 2014, na qual havia 13.936 vagas para 20 países diferentes. Informações obtidas no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/inscricoes-resultados>. Acesso em: 30 set.2014. ^[45] Essas ofertas estavam divididas em 26 diferentes editais, 13 de responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 13 de responsabilidade da CAPES. Nesta ocasião, a CAPES ^[46] ofereceu 8.700 vagas para alunos de graduação (somente os editais para graduação aceitam o TOEFL/ITP para comprovação de proficiência), para 13 diferentes países. Dessas 8.700 vagas, pelo menos 5.500 aceitavam o TOEFL/ITP, conforme os editais 180 (EUA Fullbright) e 190 (EUA NOVA), ambos para os Estados Unidos. Os editais 197 (Suécia), 198 (Noruega), 200 (China), 201 (Hungria) e 202 (Japão) também aceitavam, mas não

divulgavam o número de vagas. No portal “Bolsistas Pelo Mundo”, é possível verificar a quantidade de bolsistas em cada um desses países cujas vagas não foram previamente especificadas. Assim, somando os cinco editais, chega-se a 760. Além disso, de acordo com o mesmo portal, havia, em outubro de 2015, 7.055 alunos de graduação pelo CsF nos Estados Unidos, número superior aos 5.500 divulgados anteriormente. Dados complementares, demonstrando um panorama geral da implementação das bolsas do CsF, encontram-se disponíveis em seu Painel de Controle, em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.

Uma das formas de conhecermos o impacto que o IsF teve nessa edição do CsF, é verificando quais bolsistas CsF tiveram a oportunidade de realizar o TOEFL/ITP em uma das universidades credenciadas. Conforme o parágrafo anterior, pode-se supor que os 7.815 bolsistas vigentes usariam o TOEFL/ITP como comprovação de sua proficiência em língua inglesa. Para o Edital de 2014, os estudantes deveriam obrigatoriamente realizar o TOEFL/ITP até o dia 3 de outubro de 2014. Entretanto, devido a alguns problemas com relação a doença de candidatos, envio de resultados e aplicações de provas, alguns bolsistas realizaram as provas até dezembro. É importante destacar também que, conforme os editais citados anteriormente, seriam aceitos testes de proficiência realizados a partir de junho de 2013. Na Tabela 2 a seguir, podemos verificar quantos bolsistas CsF realizaram o TOEFL/ITP dentro do Programa IsF. Iremos apresentar apenas os dados a partir de março de 2014, data em que foram iniciadas as aplicações gerais de TOEFL/ITP nas

universidades. [47] Os dados referem-se somente aos números de alunos que efetivamente tornaram-se bolsistas CsF [48] e não ao total de candidatos que realizaram o teste, pois a quantidade total de TOEFL/ITP aplicados pelo IsF e processados entre janeiro de 2013 e agosto de 2015 é de 269.635.

Tabela 2 – Quantidade de Bolsistas CsF que realizaram o TOEFL/ITP em universidades credenciadas pelo IsF

Mês da aplicação em 2014	Quantidade de bolsistas CsF
Março	1527
Abril	1106
Maio	1480
Junho	1411
Julho	5
Agosto	309
Setembro	2.390
Outubro	268
Novembro	149
Dezembro	2
Total	8.647

Fonte: Núcleo Gestor/IsF-Comunicação pessoal.

Este total de 8.647, refere-se a todos os bolsistas CsF que realizaram o teste, e não somente aqueles que necessitavam para fins de comprovação de sua proficiência. Esta é a razão pela qual este número é tão expressivo. Contudo, pode-se aventar a hipótese de que a maioria dos bolsistas CsF que podem utilizar o TOEFL/ITP para comprovar sua proficiência o fizeram dentro do programa.

Considerações finais

Assim, ao se aproximar a conclusão da primeira fase do Programa CsF, que enviou durante o segundo semestre de 2015 os alunos selecionados no último edital para as universidades estrangeiras de destino, estamos na iminência de fechar um primeiro ciclo dessa experiência que, evidentemente, exigirá avaliações e futuras correções. Em diferentes instâncias, externas ou internas ao programa, avaliações já têm sido efetuadas: as agências acompanham o desempenho dos alunos contemplados, juntamente com as universidades brasileiras e pesquisadores brasileiros já apresentam projetos relacionados a diversos aspectos do programa; instâncias políticas realizam audiências públicas para analisar os resultados do programa, como é o caso da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado Federal. Esse movimento atesta as etapas do Ciclo de Políticas estabelecido por Mainardes, [49] citado anteriormente, e aponta para a proposição do Programa CsF como um marco na história das políticas educacionais brasileiras e, por que não dizer, um marco na própria história da educação nacional.

A nós interessa também a comprovação do papel do IsF nessa primeira etapa do CsF. Criado, como já dissemos, para ajudar na resolução de uma questão de base para qualquer projeto de internacionalização, o IsF tem cumprido esse objetivo com a oferta de cursos e testes de nivelamento ou exames de proficiência que qualificam nossos estudantes para o ingresso nas universidades estrangeiras. Os números alcançados, indicam que o IsF conseguiu atuar na raiz desse problema, pois o fluxo de estudantes inscritos nas diversas chamadas do CsF e a procura constante pelos cursos dos NucLi nas IES que

aderiram ao programa apresenta uma curva crescente (vide o último artigo deste volume) que permite concluir que foi bem-sucedida a conscientização dos universitários brasileiros quanto à importância do aprendizado de línguas adicionais.

Para além desse primeiro objetivo, porém, o IsF permite também um outro benefício, ou efeito, utilizando as ideias do Ciclo de Políticas, este dirigido à área de Letras: a instituição dos NucLi, o envolvimento de professores da área de Línguas em todo o processo e o estabelecimento de uma demanda regular, com objetivos específicos, para o ensino de línguas têm provocado uma reflexão que, bem conduzida, poderá atingir toda a área e criar uma nova orientação para a formação de professores de línguas no país. Dessa forma, uma política de ensino de línguas, criada para apoiar uma política educacional consideravelmente ambiciosa, apresenta todas as condições necessárias para que se estabeleça uma terceira política, a da formação de professores de línguas no Brasil.

Esperamos que esse ciclo se complete dessa forma e que os sucessos obtidos até aqui, bem como os problemas que colaboraram, pela sua simples existência, para que esses sucessos se concretizassem continuem alimentando esse processo. À luz do Ciclo de Políticas, os movimentos provocados pelos Programas CsF e IsF, por exemplo, demonstram consistência e organização suficientes para obter novos produtos e retroalimentar todo o sistema construído em torno do aprendizado de línguas adicionais e dos processos de internacionalização.

Notas

- 1 BRASIL, 2014.
- 2 ANDIFES, 2012.
- 3 ANDIFES, 2012, p. 6.
- 4 ALPERIN, 2013.
- 5 CARNOY *et al.*, 2013.
- 6 ALPERIN, 2013; SCHWARTZMAN, 2005.
- 7 DE WIT, 2011.
- 8 DE WIT, 2011; KNIGHT, 2003, 2005.
- 9 KNIGHT, 2003, 2005.
- 1 ANDREOTTI, 2011, 2013; SGUISSARDI, 2005.
- 0
- 1 KNIGHT, 2005.
- 1
- 1 TESSLER, 2010.
- 2
- 1 Globalização não é geralmente entendida como um
- 3 conceito neutro pois é carregado de implicações de ordem política, social e (de turbulência) econômica.
- 1 ANDREOTTI, 2011, 2013; DE WIT, 2011; KNIGHT,
- 4 2003, 2005; LIMA e MARANHÃO, 2009.

1 5 Atividades de internacionalização que acontecem no

próprio campus compõem o processo conhecido por “Internacionalização em casa” (IeC) (TEEKENS, 2007). Esse processo relaciona-se, portanto, com aqueles aspectos de internacionalização que acontecem no próprio campus. Esse conceito amplia a ênfase somente na mobilidade acadêmica, que é muitas vezes entendida como sinônimo de internacionalização. Relacionados ao conceito de IeC, há também os conceitos de internacionalização ativa e passiva. Na internacionalização ativa, a IES torna-se um centro de recepção de recursos humanos e pesquisas externas. Na internacionalização passiva, a IES se internacionaliza pela atuação de seus membros em IES estrangeiras e pela publicação da produção científica interna em veículos de divulgação externos (MARRARA; RODRIGUES, 2009). A internacionalização ativa está limitada a poucos países e se presta a criar condições que favoreçam a emergência de uma espécie de internacionalização hegemônica; a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos do mundo e seus resultados respondem mais a interesses comerciais do que culturais (LIMA; MARANHÃO, 2009).

1 6 BRASIL, 2011.

1 7 Conforme Judd, Tan e Walberg (2001, p. 6, tradução

nossa), “o termo Língua Adicional se aplica a todas, exceto, é claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira já que muitas pessoas podem precisar usá-la no seu próprio país. O termo ‘estrangeira’ pode, além disso,

sugerir estranha, exótica ou, talvez, alheia – todas conotações indesejáveis. A escolha do termo ‘adicional’ enfatiza nossa crença de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores nem superiores nem um substituto para a primeira língua do aluno.”

SARMENTO, 2014.

1

8

1

9

Ver os dois primeiros artigos deste volume para maiores informações sobre o programa.

2

0

Publicação no DOU n.º 244, de 19.12.2012, Seção 1, página 28/29.

2

1

Informações adicionais sobre o Idiomas sem

Fronteiras podem ser encontradas no último artigo deste volume. O Programa IsF acontece dentro de uma perspectiva pró-multilinguismo, em consonância com o documento elaborado pela UNESCO no qual as nações signatárias se comprometem a ensinar pelo menos duas línguas adicionais, além da principal língua de instrução em todo o sistema escolar. O Brasil é uma das nações signatárias do documento (UNESCO, 2014). Além da língua inglesa, a primeira a ser contemplada no programa, estão sendo inseridas as seguintes línguas: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, mandarim, além da língua portuguesa para estrangeiros.

2

2

Publicação no DOU n.º 222, de 17.11.2014, Seção 1, página 11/12.

2 Informações obtidas no Portal IsF. Disponível em:
3

<http://isf.mec.gov.br/> . Acesso em: 16 dez. 2014.

2 São 144 universidades credenciadas. Disponível em:
4

http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/Setembro/IsF_CA_ListaUniversidades_Set2015.pdf. Acesso em: 5 out. 2015.

2 SHOHAMY, 2006.
5

2 Cerca de R\$ 6.000.000,00 em bolsas foram destinados
6
ao Programa IsF em 2014 e R\$ 10.000.000,00, em 2015.

2 Foram repassados cerca de R\$ 4.000.000,00 aos NucLi
7
em 2014 e em torno de R\$ 6.000.000,00, em 2015.

2 BOWE; BALL; GOLD, 1992.
8

2 MAINARDES, 2006.
9

3 MAINARDES, 2006, p. 49.
0

3 BOWE; BALL; GOLD, 1992.
1

3 Ball *apud* MAINARDES, 2006.
2

3 Os efeitos aqui mencionados não estão relacionados a
3
uma concepção positivista de causa-efeito, mas, sim, a

uma reverberação na vida das pessoas.

3 SARMENTO; KIRSCH, 2015; cf., neste volume,

4

“Inglês sem Fronteiras como *locus* privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras”, de Cláudia Maria Bokel Reis e William Soares dos Santos; “Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia a dia de dois NucLi”, de William Kirsch e Simone Sarmento; “Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes”, de Angela Maria Hoffmann Walesko, Denise Cristina Kluge e Mariza Riva de Almeida; “Implementando ações pedagógicas em meio digital no Núcleo de Línguas: um relato de experiências”, de Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e Andressa Rodrigues Gomide; “Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores, de Eliane Hércules Augusto-Navarro e Sandra Regina Buttros Gattolin.

3 Cf., neste volume, “Corpus de aprendizes do Inglês

5

sem Fronteiras: caminhos para compreender a interlíngua de alunos universitários brasileiros”, de Deise Prina Dutra, Andressa Rodrigues Gomide, Katherine Nunes Pereira Oliva e Annallena de Souza Guedes.

3 Cf., neste volume, “A resignificação do global por

6

atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR: algumas experiências”, de Fabrício Tetsuya Pereira Ono; e “O Programa Inglês

sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, de Anamaria Kurtz de Souza Welp, Ana Beatriz Áreas da Luz Fontes e Simone Sarmento.

3 Cf., neste volume, “O Programa Inglês sem

7

Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro”, de Denise Martins de Abreu-e-Lima, Waldenor Barros Moraes Filho, Wagner José Corradi Barbosa e Avram Stanley Blum.

3 Esta informação encontra-se no Moodle para os

8

coordenadores do programa: Moodle IsF → IsF - Gestores Inglês → Livros → Orientações para os NÚCLEOS DE LÍNGUAS

TEEKENS, 2007.

3

9

4 Para cada curso cadastrado poderão ser ofertadas

0

diversas turmas em campus e horários diferentes.

4 No ano de 2014 houve oito ofertas de novas turmas

1

nos NucLi. As mesmas oito ofertas acontecem em 2015.

4 <http://isfaluno.mec.gov.br/>

2

4 O IsF segue o Quadro Comum Europeu de

3

Referência para Línguas, oferecendo cursos para os níveis A2, B1, B2 e C1.

4 Cf., neste volume, “O Programa Inglês sem
4

Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro”, de Denise Martins de Abreu-e-Lima, Waldenor Barros Moraes Filho, Wagner José Corradi Barbosa e Avram Stanley Blum.

4 Informações obtidas no site
5

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/inscricoes-resultados>. Acesso em: 30 set.2014.

4 Além dos editais citados anteriormente, sete editais
6

da CAPES não apresentavam a quantidade de vagas, mais precisamente os editais de número 197 (Suécia), 198 (Noruega), 199 (Irlanda), 200 (China), 201 (Hungria), 202 (Japão), 203 (Áustria).

4 Este foi o primeiro edital no qual os alunos poderiam
7

se inscrever livremente. Antes disso, as provas eram aplicadas somente para chamadas específicas. Como não podemos comprovar quais alunos fizeram a prova em 2013, mas que acabaram viajando somente em 2015, não apresentaremos esses números.

4 Dados obtidos por comunicação pessoal com a
8
CAPES.

4 MAINARDES, 2006.
9

Referências

ALPERIN, J. P. Brazil's exception to the world-class university movement. *Quality in Higher Education*, v. 19, n. 2, p. 158-172, 2013.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais*. Brasília, 2012.

ANDREOTTI, V. (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, v. 9, n. 3-4, p. 381-397, 2011.

ANDREOTTI, V. de O.; PASHBY, K. Digital democracy and global citizenship education: mutually compatible or mutually complicit. *The Educational Forum*, v. 77, n. 4, p. 422-437, 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 28 out. 2014.

CARNOY, M. *et al.* *Triumph of the BRICs? University expansion in a changing global economy*. Palo Alto-CA: Stanford University Press, 2013. Disponível em: <http://www.sup.org/book.cgi?id=22662>. Acesso em: 20 set. 2015.

DE WIT, H. *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. Hogeschool van Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, 2011. 127 p. Disponível em: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. (Eds.). *Teaching additional languages*. New York: International Academy of Education/UNESCO, 2001. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*, v. 33, p. 2-3. 2003.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. *et al* (Eds.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington, DC: The World Bank, p. 1-38. 2005.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MAINARDES, J. Abordagem de ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

MARRARA, T.; RODRIGUES, J. de A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 121-143, dez. 2009.

SARMENTO, S. O Ciência sem Fronteiras e seus efeitos retroativos para as línguas. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, p. 2, 1 fev. 2014.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 47-59, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47/29556.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

SCHWARTZMAN, S. *Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion*. 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/worldclasss.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

SGUISSARDI, W. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. *Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão*.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 7-26.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Oxon: Routledge. 2006.

TEEKENS, H. Internationalization at home: ideas and ideals. In: _____. *EAIE occasional paper*. Amsterdam: European Association for International Education, 2007. v. 20.

TESSLER, L. R. Going global 4 - World potential - making education meet the challenge. Mesa-redonda de abertura. 2010. Disponível em: <http://youtu.be/E7xvogSH0iY>. Acesso em: 18 dez. 2014.

UNESCO. *Language teaching in education systems*. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227206e.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

PARTE 2
INGLÊS SEM FRONTEIRAS NA
PRÁTICA

Seção 1

Institucionalização do IsF

A resignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR

Algumas experiências

Este artigo discute a implementação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal de Roraima (UFRR), apontando as ações e dificuldades enfrentadas nesse contexto. Ainda, ressaltaremos as soluções encontradas até o momento para lidar com os obstáculos que foram surgindo, ao passo que a institucionalização do programa foi tomando forma na busca de cumprir seus objetivos.

A UFRR é uma universidade jovem, quando contrastada com outras instituições, fundada apenas há 25 anos. Além disso, localiza-se em um estado criado a partir da Constituição Federal de 1988. Possui 43 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, além do Colégio de Aplicação e a Escola Agrotécnica. Na pós-graduação, oferece dez cursos de mestrado: Agronomia, Física, Química, Recursos Naturais, Letras, Geologia, Desenvolvimento Regional da Amazônia, Ciências da Saúde, Sociedade e Fronteiras, Mestrado Profissional em

Matemática em Rede Nacional e quatro doutorados: Agronomia, Recursos Naturais, Biologia e Biodiversidade da Amazônia Legal, e, Educação em Ciências Matemáticas.

Embora seus *campi* estejam localizados na capital Boa Vista, distante 120 km da fronteira com a Guiana Inglesa (único país sul-americano cuja língua oficial é o inglês) e 230 km da fronteira com a Venezuela (que tem o espanhol como língua oficial), a tradição no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não se faz(ia) tão proeminente a partir desse contexto.

Vale mencionar, ainda, que a universidade oferece curso de Letras com habilitação para três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês, e há outras instituições de ensino superior que também oferecem cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira. No entanto, percebemos que, para muitos, a aprendizagem de uma língua estrangeira ainda parece estar longe de ser um objetivo primário no desenvolvimento profissional.

Não obstante, é importante mencionar que os habitantes de Boa Vista têm o hábito de frequentar os países que fazem fronteiras com o estado, seja para fazer compras ou para lazer. Isso indica um vai e vem que ultrapassa os limites do nosso país.

No que tange à internacionalização superior, vale lembrar que é um processo dinâmico e constantemente modificado pelas novas características do mundo globalizado. Desta forma, as contingências vão se alterando pelas novas dinâmicas da globalização, marcada, principalmente, pelo fim da Guerra Fria e pelos processos responsáveis por despolarizar o mundo.

As modificações causadas pelo processo de globalização manifestam-se, além da economia, nas questões políticas, sociais, culturais, educacionais e tecnológicas. Por isso, os mecanismos de comunicação precisaram ser revistos e geraram uma intensificação nas redes de interação entre as comunidades e economias. Desta forma, houve um grande impacto na produção do conhecimento.^[1]

Os objetivos emergentes relacionados à internacionalização da educação superior podem ser constatados por programas como o IsF, uma vez que a necessidade de se fortalecer e se criar mais pontes entre as instituições nacionais e as estrangeiras tornaram-se prementes e nas possíveis construções de saberes cada vez mais híbridas. É preciso também estimular a criação de mais programas e a expansão daqueles que já existiam no que se concerne à rede de pesquisas interinstitucionais, promovendo oportunidades que extrapolam fronteiras.

Por isso, a UFRR aderiu ao programa e procurou uma mobilização e sensibilização interna para a sua execução. Inicialmente, técnicos da Coordenadoria de Relações Internacionais e professores da Escola de Aplicação se envolveram na implementação das ações para cumprir os prazos de planejamento e propostas.

Optamos pela proposta que envolvia um coordenador geral e três professores. Porém, com o início das atividades em janeiro de 2014, percebemos, a partir da primeira oferta de cursos presenciais, que ainda não tínhamos atingido a comunidade acadêmica com informações que os sensibilizassem para as ações do programa: aplicação de TOEFL/ITP e cursos presenciais gratuitos.

Uma vez observado que a demanda inicial não tinha atingido os objetivos pré-estabelecidos na opção feita pela universidade, houve a necessidade de se voltar para a coordenação geral do programa e pedir uma reavaliação e diminuição do número de professores para que pudéssemos dar continuidade aos cursos presenciais. Desta forma, na segunda oferta, uma vez que na primeira não atingimos o número mínimo de alunos para completar uma das nove turmas ofertas, foi-nos permitido reduzir o número de professores para um.

Por um lado, a opção de reduzirmos os Núcleos de Línguas (NucLi) da UFRR para um professor e um coordenador foi positivo, no que se refere ao fato de que foi possível dar continuidade ao programa na instituição. Por outro lado, a equipe reduzida ficou sobrecarregada, tanto nas atividades burocráticas de divulgação quanto nas questões pedagógicas. Nas ofertas seguintes, percebemos que poderíamos novamente pedir uma ampliação do nosso NucLi, pois fomos identificando como poderíamos avançar no intuito de proporcionar cursos para um maior número de alunos, o que será discutido no decorrer deste artigo.

Neste sentido, a implantação de um programa que, inicialmente, proporcionaria apenas subsídios para que os alunos pudessem ingressar em um outro programa, o Ciência sem Fronteiras (CsF), por meio da realização de um teste de nivelamento, seguida pela oferta de cursos presenciais não sequenciais causou um certo estranhamento, uma vez que algumas perguntas foram feitas com recorrência pelos discentes, como por exemplo: O que é TOEFL/ITP? Por que não há cursos sequenciais? Dado que a UFRR optou por ser Centro Aplicador (CA) e

Núcleo de Idiomas e proporcionar as duas oportunidades para seus acadêmicos.

Esses questionamentos puderam ser ratificados por meio de um questionário eletrônico enviado para alunos da UFRR, no qual eles responderam se já sabiam o que era TOEFL/ITP, antes de nos tornarmos um CA e oferecer esta oportunidade de se fazer a prova gratuitamente por meio do programa IsF. O questionário eletrônico foi enviado por e-mail, cujos endereços foram coletados durante as aplicações do TOEFL/ITP.

Podemos ressaltar alguns dados apresentados nas respostas no que se refere ao conhecimento prévio sobre o propósito da aplicação do teste: proporcionalmente, metade dos alunos que responderam ao questionário disseram que não sabiam o que era o teste antes das divulgações feitas diretamente pela Secretaria de Educação Superior (SESu), por e-mail, pela divulgação no site da universidade ou pela página do Programa CsF. Outros “ouviram dizer” ou “ficaram sabendo” por amigos, parentes e programas de televisão que começaram a divulgar o programa.

Percebeu-se, também, que embora as divulgações sobre o TOEFL/ITP e os cursos presenciais tenham aparecido rotineiramente na página inicial da universidade, em chamadas nos jornais dos canais de TV locais, em programas de rádio, divulgação por meio da entrega de *folders*, no restaurante universitário e nos dois *campi* da UFRR que têm cursos de graduação e pós-graduação, ainda houve aqueles que, ao responderem o questionário, pediam mais oferta de cursos aos finais de semana, algo que foi proporcionado desde a primeira oferta: “Investir em aulas presenciais nos sábados à tarde.”; “Aulas aos

sábados, pois durante a semana é impossível para a maioria.”; “Aulas aos finais de semana.”

Dessa forma, voltamos ao questionamento: o que mais podemos fazer para divulgar nossas ações? Pois muitos dos alunos que responderam ao questionário também apontaram para a falta de divulgação. Quando pedimos sugestões para o programa, obtivemos as seguintes respostas: “Mais divulgação. Há pessoas interessadas, mas elas não têm conhecimento do programa e seu funcionamento.”

Até mesmo ações de divulgação que fazemos com frequência, quando novos cursos são ofertados, parecem não atingir todos os alunos da instituição, ou seja, a divulgação no Restaurante Universitário (RU) deverá ocorrer pelo menos a cada quinze dias, já que recebemos a seguinte sugestão: “(...) Mas acho que precisa de mais divulgação como panfletagem no RU, palestras nos blocos. As pessoas não costumam ler murais, muito menos o site da UFRR.”

Por outro lado, um dado nos pareceu bastante relevante e a equipe do NucLi da UFRR está discutindo sobre como podemos sensibilizar e conscientizar os acadêmicos acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira, seja ela qual for, uma vez que algumas sugestões apontam para uma certa falta de conscientização neste sentido: “Maior divulgação junto à comunidade acadêmica, principalmente quanto a importância do segundo idioma.”

No entanto, notamos que a publicidade “boca a boca” é muito eficaz nas divulgações das ações do programa. Porém, ainda há aqueles que confundem o IsF com o CsF,

como notado em algumas respostas dadas pelos alunos no questionário eletrônico anteriormente mencionado, ao serem indagados sobre quais sugestões poderiam dar ao programa: “Que o mesmo aceitasse inscrições dos alunos do curso de administração e deixassem a critério dos responsáveis diretos do programa a verificação da possibilidade ou não de ceder bolsa a estes acadêmicos.”

Desta forma, entendemos que aquilo que parece muito claro para quem está envolvido com um programa pode ser totalmente obscuro para aqueles com os quais se terá que fazer articulações, sensibilizações e interações. Um programa ousado como o IsF, tanto na esfera burocrática quanto nas questões de ensino e aprendizagem, necessita do apoio das diversas esferas da comunidade acadêmica para que as informações sejam divulgadas de forma clara e possam atingir o maior número de discentes, docentes e técnicos. Ainda assim, muitas dúvidas chegam por e-mail, telefone ou são sanadas pelo atendimento presencial.

Mesmo com as dificuldades iniciais, a institucionalização do programa vai tomando forma e revelando alguns obstáculos que devem ser superados, mas com a certeza de que conseguiremos implementá-lo da melhor forma possível nesse contexto.

Vale mencionar que o Programa IsF proporciona oportunidades que podem minimizar as diferenças de Capital Cultural, [2] se considerarmos os caminhos tomados e as mobilizações e sensibilizações aparentes no contexto da UFRR, no que se refere ao aprendizado de uma língua estrangeira, ainda tida como algo elitista ou de dominação nesse contexto da instituição.

Por isso, a proposta pedagógica do NucLi da UFRR teve que ser pensada de forma bastante cautelosa e que pudesse superar a falta de conscientização sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira e que pudesse agregar o maior número de alunos possível. Assim, discutiremos, a seguir, de que forma isso está sendo pensado. [3]

Havia uma pedra no meio do caminho, mas não há mais

Inicialmente, a falta de um espaço físico destinado especificamente para as ações do programa pode ter sido um obstáculo que foi superado pela colaboração e boa vontade de diretores de centros/departamentos e do núcleo de línguas estrangeiras (ação de extensão do curso de Letras), que gentilmente foram cedendo espaços livres para aplicações de provas do TOEFL e aulas presenciais. Na UFRR, assim como provavelmente vem acontecendo em outras instituições, a alocação de um espaço físico para novos programas é ainda uma grande dificuldade. Por outro lado, as articulações em busca desse espaço para as ações do programa contribuíram para sua divulgação.

A universidade conta com um centro de línguas, um projeto de extensão do curso de Letras que é chamado de Núcleo de Línguas Estrangeiras (NUCELE), que oferece cursos de línguas estrangeiras, exames de proficiência, cursos de especialização *lato sensu*, entre outras atividades.

Inicialmente, utilizávamos as salas de aula do núcleo. Porém, depois de um certo período, foi necessário desvincular a imagem do IsF da do NUCELE porque

gerava muita confusão entre os acadêmicos e sobrecarregava a secretaria do núcleo com pedidos de informações sobre o programa.

A alimentação do sistema com dados discentes também exige uma articulação com o Departamento de Registro Acadêmicos. Como necessitamos alimentar o sistema com os dados dos nossos acadêmicos, esse departamento nos envia a planilha e a postamos no sistema.

A relação com a coordenadoria de comunicações da universidade teve que ser estabelecida por meio da colaboração na divulgação de nossas ações. Foram por essas articulações que conseguimos levar aos noticiários locais das redes de TV aberta, assim como às estações de rádio de maior audiência. Ainda contamos com o apoio da rádio e da TV universitária local.

Entretanto, devido a carga de trabalho desse setor, a coordenação do programa teve que pensar em outras estratégias de divulgação. Foi preciso também pensar na busca por meios de divulgação do programa que fossem ao mesmo tempo informativas e atingissem o maior número de alunos, como panfletagens nos *campi*, o que já foi mencionado no início deste artigo.

A página do programa no Facebook foi criada e alimentada pelo coordenador, mas foi com a contribuição dos alunos do curso de Letras, que atuaram como professores no programa, que pôde tornar-se um forte veículo de divulgação. Os professores passaram a exercer suas agências como administradores da página aumentando o número de seguidores e propagando informações relativas às novas ofertas de cursos presenciais e aplicações do TOEFL/ITP.

O objetivo do programa não foi apenas proporcionar capacitação linguística para os acadêmicos, mas também expandir as condições para a experiência de gestão e articulação das atividades didáticas no processo de formação de professores de língua inglesa.

O especialista como gestor

Nesta seção buscamos promover a discussão sobre os aspectos burocráticos que o coordenador geral do programa, sem o conhecimento prévio para tal, novato na instituição, teve que enfrentar para compreender os caminhos que levam a administração da verba destinada ao IsF.

Muitas vezes não nos damos conta das inúmeras proreitorias que compõem a estrutura organizacional da uma instituição de ensino superior e, dessa forma, não temos ideia de como acontecem os processos de descentralização de verbas, aquisição de materiais de consumo e serviços de terceiros.

Talvez, seja esse um dos maiores desafios da função de coordenação geral do programa para quem é da área de Humanas.

No entanto, percebemos, logo no início, que o estabelecimento de uma relação amistosa com os departamentos administrativos da instituição poderia colaborar na execução dessas ações.

Porém, em uma rápida busca no Google, foi possível verificar que “termo de referência” é um documento que estabelece as diretrizes do uso da verba em uma etapa interna, relativa aos pregões de licitação, como se fosse o

“código genético” da licitação, ou seja, uma etapa preliminar.

Então, a quem recorrer para entendermos o termo de referência no nosso contexto? Logo conseguimos a informação que um técnico da diretoria de finanças poderia nos auxiliar.

Após a execução do termo e o recebimento da Nota de Crédito, entramos em uma outra fase do processo, a de utilizar a verba destinada ao programa, levando em conta o termo de referência.

Optamos por uma cotação de preços no preenchimento do termo de pregões que já haviam sido feitos pela instituição, o que facilitou o andamento das ações, já que os produtos e serviços já haviam sido licitados e apenas aderimos a esses pregões.

No entanto, num segundo momento, tivemos que entender que seria necessário enviar um pedido de compras para a Pró-reitoria de Administração para liberação do pedido. No caso de materiais permanentes e de consumo, houve uma facilidade maior, pois a pró-reitora de administração se responsabiliza pelo andamento de todas as fases após o pedido, até a entrega do material no almoxarifado da universidade, cabendo ao coordenador dar vistas às fiscais e informar onde os produtos serão entregues e se responsabilizar pelos materiais. No entanto, esse processo exige um acompanhamento diário das ações, para que não percamos o prazo e nem tenhamos que devolver verbas recebidas pelo programa em face dos entraves burocráticos.

Por outro lado, para aquisição de serviços de terceiros (materiais gráficos para divulgação) a coordenação do programa recebe uma autorização para entrar em contato com a empresa licitada e fazer o pedido dos materiais. Para tanto, precisamos ainda recorrer à Coordenadoria de Comunicação para que providenciem as artes a serem usadas nos materiais, o que leva um certo tempo e que deve ser feito com bastante antecedência, no nosso caso.

As aplicações do TOEFL/ITP

As aplicações do TOEFL/ITP encontraram, inicialmente, um contratempo relacionado à seleção de aplicadores, uma vez que houve a necessidade do aumento no número de vagas nas ofertas de aplicações conforme a necessidade apresentada pelas estatísticas do Núcleo Gestor, com o fim de mapear o conhecimento de língua inglesa da comunidade acadêmica.

Houve também a necessidade de se investigar quais horários e dias da semana seriam mais adequados para aplicação dos testes. Não apenas aos finais de semana, mas também durante a semana e em diversos horários.

Outro fator, neste processo, foi a conquista de uma sala de aula que pudesse ser utilizada exclusivamente para as aplicações dos testes, fato que evitou a necessidade de se negociar salas de aula cada vez que novas ofertas fossem realizadas.

Investigou-se a ausência dos inscritos que não compareceram para fazer o teste, em muitas aplicações mais de 50% dos inscritos estavam ausentes. Desta forma, verificou-se, que muitos deles, faltaram no dia do teste

porque se esqueceram a data. Como forma de reduzir o número de ausentes, ao se imprimir a lista de presença, buscavam-se os e-mails dos inscritos e uma mensagem era enviada como lembrete 48 horas antes da aplicação, na tentativa de se diminuïrem as ausências.

A universidade também se tornou um centro aplicador do TOEFL/iBT, por meio de uma articulação com o Departamento de Tecnologia da Informação, que informou quais os laboratórios tinham a capacidade técnica exigida para as aplicações e disponibilizou um funcionário para acompanhar a implantação. Embora esse teste não faça parte das ações do IsF, ele contribui para que os interessados em estudar em instituições estrangeiras, nas quais o TOEFL/ITP não é aceito, possam fazer o teste na instituição sem ter que viajar para outras localidades, já que somos o único centro aplicador do iBT em Roraima.

Percebemos que acabamos por servir não apenas os acadêmicos da UFRR nas aplicações do TOEFL/iBT, mas alunos provenientes de universidades do estado do Amazonas e até mesmo do Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste realizaram o teste no Centro Aplicador da UFRR, uma vez que sempre ofertamos várias datas para poder contemplar os alunos que necessitam fazer o teste e moram na Região Norte. Também se aplicam o GRE (*Revised General Test*) nesta instituição.

Para facilitar as aplicações e lidar com as imprevisibilidades de sistemas operacionais e queda de energia – fato comum no estado de Roraima, as vagas de *proctors* (nome dado aos aplicadores) foram oferecidas aos técnicos do Departamento de Tecnologia de Informação

que já tinham um nível de conhecimento da língua inglesa suficiente para fazer o treinamento.

Desta forma, as aplicações do TOEFL/iBT podem acontecer com tranquilidade quanto aos imprevistos que poderíamos enfrentar, uma vez que contamos com este valioso apoio de técnicos em informática.

O uso do laboratório de línguas, que estava sendo subutilizado há algum tempo, passou a ser utilizado para essas aplicações.

My English Online

Antes de iniciarmos as discussões sobre as aulas presenciais, é importante mencionar algumas questões relacionadas ao curso *My English Online* (MEO), que era, naquele momento, um requisito para ingresso nos cursos presenciais oferecidos pelo NucLi, uma vez que serve como referência de nivelamento linguístico dos alunos, além de ser uma ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

No entanto, no contexto roraimense, temos algumas dificuldades técnicas que limitam essas atividades, ou seja, poucas residências possuem conexão banda larga à internet, porque os serviços de telefonia não conseguem atender a demanda da cidade.

Neste sentido, os alunos que responderam ao questionário ratificam esta situação: “Não consigo acessar.”

Dificuldade de acesso à internet. A universidade que estudo possui acesso à internet, mas a velocidade é insuficiente. Como o tempo é precioso para quem faz graduação e péssima

qualidade de velocidade de rede, o programa não me permite copiar as videoaulas aulas para assistir e praticar a pronúncia em horário mais adequado, de acordo as aulas do curso de graduação e horário de estudo.

Além da dificuldade de acesso, outros problemas técnicos também foram relatados pelos alunos, como a dificuldade na gravação: “Algumas funções do MEO não funcionavam, como: quando eu tinha que gravar algo, o áudio saía como se eu não tivesse gravado nada, e assim eu ficava com zero na atividade.”

Porém, pelos relatórios de participação dos alunos da UFRR nos cursos do MEO, pudemos observar uma participação expressiva dos estudantes da nossa instituição – 1.692 alunos inscritos de um total de quase 10.000 alunos da universidade. Porém, apenas 1.069 estavam ativos no curso, o que nos levou a procurar meios de atingir estes alunos para podermos auxiliá-los nas suas dificuldades. Por outro lado, muitos iniciam as atividades e não as continuam, seja por problemas de acesso à internet, questões técnicas ou falta de tempo.

A resignificação do global para o local: pensando a formação do professor

Além de promover a capacitação dos estudantes de universidades públicas brasileiras no que se refere à aprendizagem de um idioma estrangeiro, o programa proporciona um outro espaço para a formação de professores de língua inglesa, expandindo dentro das universidades as possibilidades que garantem uma formação mais ampla dos professores pré-serviço.

Neste sentido, inicialmente, tivemos obstáculos bastante pontuais: não conseguimos estudantes que cumpriam todos os requisitos mínimos exigidos para ingressar como professores no programa, (ser aluno de cursos de graduação em Letras/Inglês e apresentar nota mínima de 620 no teste TOEFL/ITP), principalmente por não estarem alcançando a nota mínima exigida no TOEFL/ITP.

Após inúmeras conversas e articulações para que pudéssemos elencar todos os alunos de Letras/Inglês, conseguimos, primeiramente, uma professora do colégio de aplicação da universidade e, em seguida, um aluno do curso de Letras conseguiu preencher todos os requisitos para se tornar professor do programa.

Para tanto, precisávamos definir questões relacionadas à concepção de linguagem e abordagens que utilizaríamos durante o curso. Por isso, após discussões conduzidas entre o coordenador e a única aluna/professora que tínhamos até aquele momento, optamos por uma perspectiva de “Translingual English”, pois neste sentido, o programa nos proporciona uma “atitude curricular de agir nas brechas”, [4] ou seja, buscando possibilidades de preencher os espaços de acordo com as imprevisibilidades e necessidades apresentadas durante o processo.

Conforme Pennycook,[5] o conceito de “Translingual English” preocupa-se em incorporar local, agência e contexto em suas interações, ou seja, um processo social em constante construção e reconstrução.

Além do conceito de linguagem que desse suporte para nossas ações, precisávamos definir quais pressupostos teóricos embasariam as práticas de sala de aula. Portanto, optamos por uma perspectiva de letramento crítico e

multiletramentos, uma vez que mudanças socioculturais, político-econômicas em contextos contemporâneos de educação local-global apontam, cada vez mais, para a necessidade de se repensar os caminhos nas formações pré-serviço e continuada de professores.

Os multiletramentos são entendidos como uma abordagem com ênfase nas variações de uso da linguagem em contextos sociais e culturais diferenciados e na comunicação multimodal, especialmente em contextos das novas mídias inseridas no cotidiano, [6] que visa encorajar a leitura, a escrita e a comunicação por meio de diversas mídias, gêneros, dialetos e línguas, [7] ressignificando a educação diante das mudanças socioculturais, cognitivas e tecnológicas.

Após a definição da concepção de linguagem e abordagens de ensino que serviram de base para a execução dos cursos, foram necessárias longas discussões sobre o material didático a ser adotado pelo programa na nossa instituição. No entanto, optamos pela criação do material didático, considerando a dificuldade de acesso, a falta de livrarias na cidade e a demora na entrega de encomendas via transportadoras ou correios.

Após oito meses de execução do programa, o quadro de professores já havia se alterado, isto é, tínhamos dois professores que são alunos do curso de Letras. Desta forma, pudemos rever e reorganizar nossas propostas de ensino e aprendizagem, assim como contribuir para a formação destes alunos.

A oportunidade de mais um espaço para a formação de professores fornecida pelo programa pode ser constatada pelo depoimento, gravado em áudio, de um dos nossos

professores, que atualmente conta com três alunos do cursos de Letras, diferentemente do início das ações, pois naquele momento tínhamos uma professora da escola de aplicação e apenas um aluno do curso de Letras atuando como professores do programa: “(...) O Inglês sem Fronteiras está sendo umas das experiências que está me fazendo crescer tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, porque está me fazendo encarar medos que eu jurava que eu ia demorar para encarar (...) lecionar para universitários (...).”

Considerando os fatores de logística de compra e recebimento de materiais em Roraima, já que as despesas para envio são muito altas e o tempo de entrega também, dentre outros fatores de ordem econômica relacionados à grande parte dos nossos alunos, decidimos optar por preparar nosso material didático. Essa decisão contribui também para reflexões acerca da formação dos professores, conforme este outro trecho do depoimento: “(...) a questão do planejamento, eu sempre fui acostumada a ter um material para seguir, agora eu tenho uma autonomia maior em sala de aula. Eu posso planejar, mudar aqui, mudar ali.”

Assim, o programa contribui e dá oportunidades para que questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira sejam discutidas em outros espaços que extrapolam as salas de aula do curso de Letras. Possibilitando, também, um maior engajamento dos alunos/professores em sua formação.

Articulações

Acredita-se que na maioria dos casos, os coordenadores designados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de portarias não tinham ideia e nem conhecimento das articulações que viriam a ter que fazer nas suas universidades, o que tornou o processo bastante complexo e interessante.

Desde a seleção de professores aplicadores até a negociações por salas de aula e validação das atividades do programa como atividades complementares, estão incluídas no rol de responsabilidades do coordenador geral. Por isso, vale mencionar como lidamos com essas atribuições no contexto em questão.

Para que pudéssemos favorecer os participantes dos programas e, também, fazer uso das possibilidades oferecidas pelos resultados do TOEFL/ITP, houve a necessidade de se articular com as Pró-Reitorias de Graduação e Pesquisa e Pós-Graduação o uso dos resultados para que contassem como horas de atividades complementares para os alunos de graduação, e que fosse permitido nos editais de pós-graduação como comprovação de proficiência linguística, desde que fosse atingido uma certa pontuação que deveria ser definida por cada programa.

Conseguimos, também, articular o uso do laboratório de áudio do curso de Letras nas aulas do programa, uma vez que o laboratório oferece inúmeras possibilidades de interação e ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Paralelamente aos cursos de inglês oferecidos pelo IsF, a Coordenadoria de Relações Internacionais, na qual o IsF está vinculado, a UFRR começou a oferecer cursos de

Português como Língua Estrangeira, gratuitos, para alunos provenientes do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PECG), fazendo com que houvesse uma via de mão dupla para a internacionalização da instituição. Ainda, os alunos oriundos de países falantes de língua inglesa contribuem para o programa, por meio de palestras com enfoques culturais, sociais e políticos.

Ressaltamos, também, que os cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) oferecidos agora por uma parceria entre a Coordenadoria de Relações Internacionais e o NUCLE, já faziam parte das ações deste último desde o primeiro semestre de 2007. Neste sentido, vale ressaltar que essa ação, que já havia sido iniciada no nosso contexto, paralelamente ao Programa IsF, poderá contribuir futuramente para as ações do Idiomas sem Fronteiras.

Como muitos alunos do PECG que vem estudar PLE na nossa instituição são de países do continente africano, muitos deles têm o inglês como primeira língua e embora não tenhamos optado, em tempo, por termos *English Teacher Assistants* da Fullbright, encontramos nesses alunos, cuja língua materna é o inglês, uma oportunidade de colaborar nas ações do programa, por meio de palestras sobre suas culturas e discussões realizadas em inglês e abertas a toda a comunidade acadêmica.

Rumos do programa na IES

Entendemos que a boa saúde de um programa que é inserido dentro de uma universidade pública se deve ao fato da construção de relações de cooperação e respeito entre os departamentos da instituição. Não há como se

caminhar isoladamente, num caso como o IsF, que proporciona oportunidades para todos os alunos de graduação, mestrado e doutorado de uma instituição. Dependemos de todos os departamentos, diretorias, coordenações de cursos, para a execução de nossas atividades e cumprir os objetivos e compromissos assumidos pela coordenação na IES.

No que tange ao processo de internacionalização na UFRR, acreditamos que ainda seja necessário pensar em estratégias para estreitar as relações com nossos vizinhos – Venezuela e Guiana Inglesa –, aproveitar a proximidade de Roraima com esses dois países para romper barreiras linguísticas e encontrar meios para que nossos estudantes possam aprimorar o espanhol e o inglês nos respectivos países, além de trocar conhecimento e experiência nas universidades daqueles países. No entanto, as dificuldades de locomoção (falta de voos para Georgetown e difícil acesso terrestre) e as incertezas políticas na Venezuela atravancam essas possibilidades.

O estreitamento das relações do curso de Letras com a Coordenadoria de Relações Internacionais foi expandido pelas ações do programa.

Percebemos, ao longo da implementação do programa até este momento, uma movimentação e preocupações mais aparentes acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras, por meio das discussões e reflexões promovidas pelo IsF, o que poderá refletir significativamente em práticas da comunidade universitária local num futuro não muito distante.

Notas

- 1 SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2013.
- 2 BOURDIEU, 1977.
- 3 Usamos o gerúndio porque é um processo que estará sempre em construção enquanto estivermos à frente do programa.
- 4 DUBOC, 2012, p. 22.
- 5 PENNYCOOK, 2008.
- 6 COPE; KALANTZIS, 2000.
- 7 NEW LONDON GROUP, 1996.

Referências

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Ed.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1977. p. 487-511.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: the beginning of an idea*. London: Routledge, 2000.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação do professor de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 31, n. 3, p. 1-9, 2008.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M. The internationalization of higher education in Brazil: a marketing policy. *Journal of Contemporary Issues in Education*, v. 8, n. 1, p. 15-27, 2013.

ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP
ANA BEATRIZ ÁREAS DA LUZ FONTES
SIMONE SARMENTO

O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Em decorrência da globalização, surgiu nas últimas décadas uma preocupação por parte das instituições de ensino superior no sentido de buscar a internacionalização. Esse fenômeno é visível nas universidades e pode ser comprovado pela oferta de cursos para alunos internacionais, tanto por meio da venda de cursos de graduação e pós-graduação por universidades particulares quanto pela oferta de bolsas de estudos por governos e entidades.^[1]

Knight^[2] chama a atenção para as implicações da globalização^[3] para a internacionalização do ensino superior. A autora explica que, para descrever a dimensão internacional da educação superior no século XXI, deve-se considerar a realidade e o contexto em que o ensino superior está operando. As mudanças e os desafios surgem rapidamente à medida não só que a globalização impacta a educação, mas também à medida que a internacionalização se torna um agente de mudança. Para Knight, a globalização é o aspecto mais expressivo desse cenário, pois exerce influência em elaboradores de

políticas, acadêmicos e profissionais de todas as áreas. A educação, nesse contexto, se apresenta como uma área crítica de debate e investigação por se configurar tanto como agente quanto como reagente da globalização. Contudo, Knight faz uma distinção entre globalização e internacionalização, esclarecendo que a primeira se refere a fronteiras de países e infere alcance mundial e movimento, enquanto a segunda enfatiza as relações entre as nações.

Em 2012, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) publicou um documento intitulado “Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais”,^[4] com o objetivo de propor um plano de “continuidade de uma política de expansão das universidades federais, no sentido de oferecer respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do século XXI”.^[5] Embora já se observassem melhoras nas condições do ensino superior público federal, no país, ainda se faziam necessárias ações que impulsionassem a qualidade das instituições em busca da excelência e da internacionalização. As ações propostas no documento eram as seguintes:

- adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;
- formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

- produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;
- produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários.

[6]

Para Knight, [7] muitas das principais mudanças que estão moldando as respostas e ações de internacionalização à globalização e, sobretudo, impactando o ensino superior, se relacionam com aspectos de internacionalização curricular e ensino, alunado e mobilidade acadêmica, fornecimento transfronteiriço de programas de educação, projetos de desenvolvimento internacional, trocas comerciais, desenvolvimento de pessoal, e, claro, estudo de línguas adicionais. [8]

No contexto brasileiro, ao contrário da tendência de universidades em diversos países, como aqueles integrantes dos chamados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), por exemplo, o que se vê é um país que dá primazia aos seus próprios objetivos em detrimento do reconhecimento internacional. O Brasil preferiu ficar de fora dos *rankings* das universidades de nível mundial, mesmo tendo universidades com esse perfil. Em vez disso, o governo brasileiro optou por investir no fortalecimento interno de suas universidades federais. [9] Entretanto, nos últimos anos, o cenário parece estar se modificando.

Nesse viés, entre as ações voltadas para impulsionar o processo de internacionalização das universidades do país, o governo federal lançou vários programas nos últimos anos, dentre eles, e, provavelmente, o mais

importante, é o Ciência sem Fronteiras (CsF).^[10] Muito se ouviu sobre o CsF, no sentido de destacar as carências em relação ao conhecimento de línguas adicionais que têm os nossos estudantes e desqualificar como um todo o seu ensino na educação básica e superior. Essa carência é uma realidade, porém gostaríamos de salientar, nesse prisma, outro aspecto que o CsF trouxe em seu bojo: a excelente oportunidade de incentivar o aprendizado das línguas adicionais.

Este artigo tem o objetivo de descrever o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ou seja, como temos organizado o trabalho do nosso Núcleo de Línguas (NucLi) e do nosso Centro Aplicador (CA), de forma a alcançar resultados bastante expressivos, tanto no número de aplicações de exame de proficiência como de inscritos nos cursos presenciais.^[11]

O NucLi-UFRGS

O NucLi-UFRGS foi estabelecido em 2013, embora as aulas presenciais só tenham começado em 2014. Atualmente ele conta com uma equipe de língua inglesa formada por uma coordenadora geral, a qual chamaremos de CIsF, que também é vice-presidente do programa no Ministério da Educação (MEC) na Secretaria de Educação Superior (SESu), e três coordenadoras pedagógicas, as quais serão identificadas neste artigo como CP1, CP2 e CP3, seis auxiliares administrativos, 20 professores e três assistentes de língua inglesa (ETAs).^[12] O quadro de professores da equipe é composto por alunos da graduação em Licenciatura – Inglês do curso de Letras, os

quais, conforme exigência do edital, apresentam proficiência em inglês equivalente aos níveis C1, em sua maioria, e alguns B2.^[13] Os seis auxiliares administrativos que atuam no NucLi são alunos de vários cursos de graduação, cujas bolsas são a contrapartida da UFRGS na adesão ao programa.

Tabela 1 – Equipe NucLi-UFRGS

Cargo	Quantidade
Coordenador IsF	1
Coordenador pedagógico	3
Professor	20
Auxiliar administrativo	6
ETA	3

Fonte: Documentos internos IsF-UFRGS.

Com um dos maiores NucLis do país, a UFRGS é a universidade que atende o maior número de alunos em seus cursos de inglês. Ao todo são oferecidas 60 turmas de inglês nos três *campi* da universidade. Isso significa um potencial para acolher 1.100 alunos por vez nos cursos presenciais. O público desses cursos no início era formado por alunos da graduação e da pós-graduação, entretanto, no final de 2014, mais de um ano após a estruturação do programa, foi possível estender as matrículas para docentes e técnicos.

Entre a gama de cursos oferecidos, predominam aqueles de inglês com fins acadêmicos, como não poderia deixar de ser em uma comunidade em que a produção científica é sinônimo de reconhecimento e projeção internacional. Entretanto, são oferecidos também cursos de inglês geral, os quais oportunizam o trabalho com todas as habilidades (fala, escrita, compreensão oral e leitora) de forma integrada e que também preparam os alunos, professores

e técnicos administrativos para a vivência em países de língua inglesa por meio de mobilidade acadêmica.

Desde seu início até o presente momento (julho de 2015), o NucLi-UFRGS ofereceu um total de 263 turmas, atendendo a 3.927 alunos em seus cursos presenciais. Considerando que a UFRGS tem em média 30.000 alunos nos cursos de graduação e 22.000 alunos na pós-graduação (levando em conta mestrado e doutorado) e mais de 5.000 servidores (somando os docentes e os técnicos),^[14] o IsF-UFRGS já atendeu aproximadamente 7% da comunidade acadêmica nos cursos presenciais. Em um relatório emitido em 2014 pelo MEC/SEU, ficou evidenciado o alto desempenho em termos de atendimento a alunos nas aulas presenciais e nas aplicações do TOEFL/ITP para a comunidade da UFRGS. Os números divulgados no relatório mostraram que o IsF-UFRGS superou a média nacional em todas as ações do programa. Acreditamos que esse resultado se deve principalmente a três estratégias da equipe coordenadora: (1) o contato direto com várias instâncias da universidade, como por exemplo Comissões de Graduação e Escola de Desenvolvimento de Servidores; (2) o oferecimento mensal de cursos, ou seja, o NucLi-UFRGS optou em oferecer uma cartela variada de cursos com diferentes focos e cargas horárias de modo que o público-alvo possa sempre ingressar no programa e (3) a divulgação massiva e constante realizada pela equipe por meio de *flyers*, cartazes, e-mails, anúncios na página web da instituição e, principalmente, nas redes sociais, por meio da página institucional no Facebook^[15] e do site do NucLi.^[16]

O Centro Aplicador UFRGS

O CA da UFRGS iniciou seus trabalhos em agosto de 2013. Durante esse primeiro período, o público-alvo eram alunos que estavam pleiteando bolsa do Programa CsF. Nessa demanda, 275 alunos se inscreveram em uma das 370 vagas ofertadas (74% de ocupação), e 212 realizaram o TOEFL/ITP, uma taxa de 77% de presença. A partir do primeiro semestre de 2014, o público-alvo passou a incluir todos os alunos de graduação e pós-graduação da universidade. Com isso, houve um aumento significativo da demanda e, somente em 2014-1, a UFRGS ofertou 13.654 testes, tendo 7.505 alunos inscritos e 5.320 provas corrigidas, ou seja, aproximadamente 55% das vagas ofertadas foram ocupadas e 70% dos inscritos fizeram a prova. No segundo semestre de 2014, o CA-UFRGS ofertou 5.335 vagas, para as quais 2.177 alunos se inscreveram: uma taxa de 41%. Dos alunos inscritos, 70% (1.531) compareceram para realizar a prova. A partir de novembro de 2014, servidores técnicos e docentes também passaram a fazer parte do público que poderia fazer o TOEFL/ITP. No mais, com mudanças no funcionamento do programa, a nota no TOEFL/ITP passou a ser o único meio de entrada e de nivelamento para as aulas presenciais, e com isso, houve novo aumento na demanda. Os números de 2015-1 ainda são parciais, mas até o momento (junho/2015) foram ofertadas 3.392 vagas. Dessas, 77% foram ocupadas (2.613 inscritos), e 856 já foram corrigidas. Desde o início do CA-UFRGS, 22.751 vagas foram ofertadas e 7.919 alunos fizeram a prova.

Tabela 2 – Números do TOEL/ITP no CA-UFRGS

	Número de provas ofertadas	Número de alunos inscritos	Número de provas corrigidas
2013-2	370	275	212

2014-1	13.654	7.505	5.320
2014-2	5.335	2.177	1.531
2015-1	3.392	2.613	856
Total	22.751	12.570	7.919

Fonte: Dados fornecidos pelo Programa IsF MEC/SESU.

O considerável número de provas aplicadas na UFRGS deve-se, em grande parte, à colaboração que tivemos inicialmente dos servidores da universidade, e dos professores do NucLi. Em 2014, as provas eram aplicadas tanto por servidores que eram devidamente pagos como aplicadores pela alínea Cursos e Concursos, quanto pelos professores e os ETAs do NucLi, que o faziam como parte da carga horária. Desde do início de 2015, no entanto, os 20 professores do NucLi, os três ETAs e quatro dos auxiliares administrativos assumiram a responsabilidade de aplicação das provas. Nos organizamos para que todos os novos professores, ETAs e auxiliares administrativos do NucLi recebessem treinamento para se cadastrarem oficialmente como aplicadores assim que entrassem no programa, e fizemos uma parceria entre os aplicadores mais experientes e os recém contratados para que ganhassem ritmo de aplicação mais rapidamente.

Para garantir que conseguiríamos dar conta de manter o fluxo de aplicações, estabelecemos, inicialmente, que cada professor deveria aplicar pelo menos quatro provas por semestre, e que cada ETA deveria aplicar pelo menos cinco. No entanto, em virtude da alta demanda de aplicações na UFRGS, foi necessário aumentarmos esses números. Por isso, ficou acordado que as horas de tutoria que não fossem utilizadas deveriam ser empregadas em

aplicações. Além disso, ficou combinado que professores com horas ociosas deveriam repor suas horas em forma de aplicações. Com o esforço dos aplicadores, e dedicação incansável dos auxiliares administrativos que procuram salas adequadas e certificam-se de que o material de aplicação está sempre em ordem, temos conseguido manter um alto número de aplicações.

Além de contar com a ajuda dos membros da equipe, outra estratégia que colocamos em prática no CA-UFRGS para aumentar a eficácia e diminuir a quantidade de erros durante o processo de testagem, foi a criação de fluxogramas detalhando cada passo da aplicação, desde a montagem dos kits, até o envio das provas para correção. Além de ajudar na organização, os fluxogramas permitem que, na ausência dos auxiliares administrativos responsáveis pelo TOEFL/ITP, qualquer outro membro da equipe possa executar as tarefas. Criamos também tabelas de controle, que nos permitem verificar semanalmente se as provas aplicadas foram recebidas e enviadas para correção. Elaboramos também uma tabela de aplicações, que atualizamos quase que diariamente, na qual os auxiliares administrativos lançam as aplicações cadastradas no sistema e os professores e ETAs marcam seus nomes como aplicadores.

Apesar de todo o trabalho da equipe, um dos principais obstáculos enfrentados pelo CA-UFRGS é a ausência dos inscritos nas provas – aproximadamente 30% dos inscritos não comparecem à prova. Com o objetivo de diminuir essa taxa de ausência, recentemente implantamos a estratégia de enviar um e-mail para os inscritos, 24 horas antes da data marcada para a prova.

O sucesso alcançado pelo CA-UFRGS até o momento é resultado de muito esforço e dedicação de toda a equipe. Como foi retratado, cada membro colabora cumprindo com suas responsabilidades e, assim, estamos conseguindo manter um nível alto de produção sem a utilização de recursos adicionais.

O papel de cada um dentro do IsF-UFRGS

O IsF-UFRGS é construído diariamente com a participação de todos os envolvidos. Podemos compará-lo à uma grande engrenagem, em que cada peça desempenha sua parte para o seu funcionamento. Mesmo assim, embora cada um tenha o seu papel dentro dessa estrutura, todos se ajudam e se apoiam como em uma grande comunidade colaborativa.

A CIsF (Coordenadora geral do programa na universidade, conforme definido anteriormente) se encarrega das questões administrativas do programa em âmbito nacional, das negociações para o NucLi com instâncias superiores da UFRGS e do auxílio às outras coordenadoras na gestão pedagógica e na organização das aplicações do TOEFL. Tarefas como seleção de membros da equipe, alocação de turmas e questões administrativas que surgem são desempenhadas pelas três coordenadoras pedagógicas. As outras tarefas são divididas da seguinte forma: a CP1 e a CP2 dividem a responsabilidade pelas formações e supervisão do trabalho dos professores, pela criação dos cursos e pela escolha dos livros didáticos. Enquanto a CP1 é responsável pela organização e distribuição das turmas e pela substituição da CIsF em sua ausência, no que tange às questões institucionais do

programa, a CP2 se encarrega pelo contato com as editoras, pela gestão dos recursos recebidos pelo NuLi e pelas ações de divulgação. A CP3 é prioritariamente responsável pela gestão das ações envolvidas nas aplicações do TOEFL. Apesar de haver essa divisão de trabalho, existe um sistema de cooperação entre as coordenadoras pedagógicas, permitindo que uma realize a função das outras durante sua ausência. O Quadro 1 ilustra a organização do trabalho da coordenação:

Quadro 1 – Organização do trabalho da coordenação

Cargo	Tarefas desempenhadas
CI sF	- resolução de questões administrativas do programa em âmbito nacional; - negociações para o NuLi com instâncias superiores da UFRGS; e - auxílio às outras coordenadoras na gestão pedagógica e na organização das aplicações do TOEFL.
CPWw1	- formação e supervisão do trabalho dos professores; - criação dos cursos; - escolha dos livros didáticos; - organização e distribuição das turmas; e - substituição da coordenadora IsF em sua ausência no que tange às questões institucionais do programa.
CP2	- formação e supervisão do trabalho dos professores; - criação dos cursos; - escolha dos livros didáticos; - contato com as editoras; - gestão dos recursos recebidos pelo NuLi; e - ações de divulgação.
CP3	- gestão das ações envolvidas nas aplicações do TOEFL.
CP1, CP2 e CP3	- seleção de membros da equipe; - alocação de turmas; e - questões administrativas.

Fonte: Documentos internos IsF-UFRGS.

As atividades desempenhadas pelos professores em formação incluem o trabalho em sala de aula, a preparação das aulas, a elaboração de tarefas pedagógicas, a adaptação dos livros didáticos às necessidades dos alunos, o suporte aos novos integrantes da equipe, o compartilhamento de práticas, as aplicações do TOEFL, a

divulgação das ações do NucLi dentro da comunidade universitária e a solução de problemas, como falta de salas ou de equipamento para as aulas.

Além de tarefas gerais, como atender o público presencialmente, responder dúvidas na página do IsF-UFRGS do Facebook, por telefone e e-mail e providenciar fotocópias de material didático para os professores, os auxiliares administrativos também cumprem tarefas específicas, embora também haja um sistema de cooperação entre eles, possibilitando que o trabalho seja realizado por outro na ausência do responsável. Dois dos auxiliares são encarregados de tudo o que diz respeito à organização das aplicações do TOEFL, desde a marcação das aplicações até ao envio das provas para a Mastertest, [17] outros dois são responsáveis pelo manejo do sistema no que tange aos cursos e às informações de pessoal e pela alocação das turmas nos *campi* da universidade, uma auxiliar é responsável pelas ações de divulgação e publicidade interna do NucLi e um sexto auxiliar é responsável pelo assessoramento nas questões orçamentárias. O Quadro 2 mostra como é a divisão de trabalho entre eles.

Quadro 2 – Organização do trabalho dos auxiliares administrativos

Cargo	Tarefas
Auxiliares administrativos 1 e 2	- Organização das aplicações do TOEFL.
Auxiliares administrativos 3 e 4	- Manejo do sistema no que tange aos cursos e às informações de pessoal; e - Alocação das turmas nos <i>campi</i> da universidade.
Auxiliar administrativa 5	- Ações de divulgação e publicidade interna do NucLi.
Auxiliar administrativo 6	- Assessoramento nas questões orçamentárias.
Auxiliares administrativos 1 e 2, 3, 4, 5 e 6	- Atendimento ao público; - Esclarecimento de dúvidas na página do IsF-UFRGS do Facebook, por telefone e e-mail; e - Fotocópias de material didático para os

O trabalho dos ETAs

É importante também frisar a participação dos ETAs no trabalho do NucLi. No primeiro ano de parceria entre a Fulbright e o programa, a UFRGS recebeu quatro bolsistas. Como era a primeira vez que o NucLi contava com o auxílio desses colaboradores, a coordenação passou por um período de aprendizagem de como otimizar o trabalho dos ETAs, que envolveu várias tentativas: umas bem-sucedidas; outras nem tanto. Neste segundo ano de parceria, iniciamos o período de trabalho com os atuais bolsistas de forma mais experiente, o que fez com que suas atuações fossem mais efetivas. Isso fez com que suas iniciativas dentro do IsF-UFRGS se tornassem mais bem planejadas e organizadas. Dentre as ações realizadas, estão incluídas sessões de *co-teaching*, em que um ETA se une a um professor do NucLi para preparar e ministrar aulas com ele, organização de encontros informais de conversação em inglês com os alunos e servidores da universidade em geral, realização de palestras e conferências sobre os EUA, entre outras.

No início do mês, os ETAs preparam um calendário no qual são marcadas as sessões de *co-teaching*. Eles têm o cuidado de dividir o número de sessões de forma que todos os professores recebam um dos ETAs em um determinado número de aulas. Essa prática tem sido extremamente bem-vinda dentre os professores e sobretudo dentre os alunos. Nos encontros de formação, os professores relatam que as aulas se tornam mais divertidas e que a presença dos ETAs motiva os alunos.

Além disso, a participação dos ETAs nas atividades do NucLi, como encontros de formação, reuniões administrativas e eventos sociais promovidos pelos professores ou pelas coordenadoras, reforça o uso da língua inglesa oportunizando a melhoria do nível de proficiência de professores e alunos. Soma-se a isso o auxílio que esses colaboradores prestam às coordenadoras, oferecendo tutoria a alunos da graduação, assessorando na correção de provas e trabalhos etc.

A formação de professores

Por contar com alunos da Licenciatura em Letras/Inglês ou de pós-graduação já licenciados em inglês como professores dos NucLis, o IsF, além de ter o propósito de impulsionar o processo de internacionalização das instituições de ensino superior, também se configura como um programa de formação de professores. Essa característica do programa soma para que o Brasil apresente um diferencial, uma vez que oferece oportunidades para que futuros professores já tenham experiência docente durante sua formação nos anos de graduação. [18] Além disso, o programa também promove a valorização do professor de língua, pois oferece remuneração atraente por meio de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para que os professores sejam motivados a realizar um trabalho de qualidade dentro do programa.

Segundo Nóvoa, [19] há, atualmente, uma necessidade de pensar sobre a formação de professores considerando uma relação entre a identidade profissional e as dimensões pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento

docente ocorre concomitantemente ao desenvolvimento pessoal. Acreditamos que é na prática pedagógica, no relacionamento com os alunos, com os colegas, com a comunidade acadêmica que nossa identidade como professore é forjada.

Para Nóvoa, [20] a formação de professores é construída dentro da profissão. Assim como ocorre na formação dos médicos durante a residência, os debates sobre a prática pedagógica devem ser feitos com base em casos concretos. Dessa forma, o trabalho realizado no IsF vem ao encontro dessa crença. Nas salas de aula, os professores em formação têm a chance de aplicar, questionar e transformar aquilo que é aprendido nas aulas da graduação e nos encontros de formação do NucLi. Além disso, a prática em sala de aula lhes fornece uma experiência que poucos cursos de formação de professores podem dar: a oportunidade de desenvolver a capacidade de enfrentar conflitos, de resolver problemas, de refletir sobre e compartilhar sua prática.

Evidentemente, coordenar uma equipe de 20 professores em formação não é tarefa fácil. Exige organização e disciplina. Para a realização desse trabalho, foi necessária uma estruturação administrativo-pedagógica única, que implica divisão de tarefas e cooperação. Acreditamos, no entanto, que a estrutura montada está mostrando bons resultados e provavelmente é, em grande parte, responsável pelo sucesso alcançado pelo NucLi-UFRGS.

A organização das formações

A formação dos professores do NucLi-UFRGS é realizada a partir de três ações: encontros de formação

com as coordenadoras pedagógicas, um sistema de *peer mentoring*, em que os professores elegem um colega para realizar o trabalho pedagógico em conjunto, e seminários temáticos. Ainda, toda semana são realizadas reuniões com a CP3, quando são discutidas questões administrativas, como escala de aplicação do TOEFL, por exemplo. A seguir, descrevemos como são realizadas essas ações.

Os encontros de formação acontecem semanalmente. Para um melhor funcionamento, foi estabelecido que a CP1 e a CP2 organizassem encontros quinzenais com dez professores do NucLi. Assim, os professores podem escolher qual horário é mais conveniente participar dos encontros, considerando sua disponibilidade. Todos os professores devem participar de, pelo menos, um encontro quinzenalmente. Se, por ventura, não comparecem a uma formação, devem justificar sua ausência.

Nesses encontros são realizadas atividades como discussão de capítulos de livros ou artigos que abordam assuntos teóricos voltados para o ensino de inglês, elaboração de tarefas pedagógicas, adaptação de tarefas propostas nos livros didáticos utilizados, gerenciamento de aula, questões relacionadas à avaliação, planejamento de aulas, criação de cursos voltados ao público-alvo etc. Os temas dos encontros são geralmente propostos pelos professores, mas, quando as coordenadoras percebem a necessidade de se trabalhar com um determinado tópico, elas mesmas propõem o que será trazido para o próximo encontro.

Vale ressaltar que esses encontros são sobretudo um espaço de reflexão e de troca de experiências. As

coordenadoras sempre reservam um tempo da reunião para que os professores possam trazer eventuais problemas que estejam enfrentando em seu trabalho. Nessas ocasiões, as coordenadoras sempre colocam essas questões em debate para que os colegas daquele professor que trouxe o problema apresentem sugestões de como resolvê-lo. Os problemas envolvem desde conflitos com alunos no manejo da aula a dúvidas linguísticas. Esses debates propiciam momentos riquíssimos de formação, pois permitem que uns se coloquem no lugar dos outros e, ainda que se deparem com suas potencialidades e limitações, descubrem suas habilidades de resolver conflitos e sua capacidade de iniciativa. São em momentos como esses que os professores adquirem autoconfiança em sua prática e constroem sua identidade como profissionais.

Nesse aspecto, Nóvoa [21] afirma que, no contexto escolar, uma das principais realidades do início do século XXI é a emergência do “professor coletivo (do professor como coletivo)”. Assim, a necessidade de “integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” [22] para enriquecer o trabalho docente exige que a formação de professores valorize o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.

É importante salientar que uma das sugestões do programa é que os professores do NuLi tenham vínculo com a instituição onde atuam, e que sejam, de preferência, alunos da graduação. Assim, ao se formarem, os alunos bolsistas acabam buscando outras oportunidades de trabalho e são selecionados novos membros que preencham os requisitos necessários (proficiência em

língua inglesa e disposição para a sala de aula) para substituí-los. Quanto a isso, a coordenação tomou a decisão de abrir os encontros de formação a todos aqueles que se mostrarem interessados. Nosso objetivo é atrair os professores em potencial para esses encontros, de forma que, além de se inserirem nas formações aprendendo com os debates, já se familiarizem com o trabalho do NucLi. Assim, se por ventura decidem participar da equipe, quando ingressam no NucLi, já possuem os conhecimentos necessários para sua atuação, o que os dispensa de um período de adaptação maior. Essa estratégia tem se mostrado eficaz. Já tivemos três casos de alunos da graduação que iniciaram participando dos encontros de formação e até mesmo desempenhando algumas tarefas como voluntários (como divulgar os cursos e aplicar o TOEFL), e que hoje fazem parte do quadro de professores. Esses novos docentes já se mostraram independentes desde o início de sua atuação no NucLi, provavelmente por já estarem “em casa”, ou seja, por já conhecerem o funcionamento do programa e por saberem o que era esperado deles.

O sistema de *peer mentoring* é uma ação que vai além dos encontros de formação. Ele foi pensado inicialmente para dar suporte aos professores novos, mas também serve como um auxílio na organização dos mais experientes. Nesse sistema, um professor que está há mais tempo atuando no NucLi, e que, portanto, tem mais experiência, forma uma dupla com um professor novo, mais inexperiente, para organizar o trabalho pedagógico, como: preparar aulas, elaborar planos de aula etc. A ideia é que cada professor se encontre com seu parceiro nas semanas em que não acontecem os encontros de formação. Essa

prática propicia uma troca única entre os professores. Numa perspectiva vigotskiana, essa produção de conhecimento ocorre como um processo profundamente social em que um professor experiente pode dividir seu conhecimento com um professor menos experiente e, assim, ambos se beneficiam da interação, potencializando suas capacidades. [23]

Os seminários temáticos ocorrem uma vez por mês. Esses encontros reúnem todo o quadro de professores e podem ser abertos ao público externo. Nesses eventos, especialistas no ensino de inglês são convidados a palestrar sobre temas relevantes para o NucLi. Os professores ou outros alunos da graduação ou da pós-graduação que pesquisam sobre assuntos que têm relação com o trabalho do IsF também são convidados a apresentar seus trabalhos nesses encontros. Os seminários somam aos encontros de formação, fornecendo fundamentação teórica à prática docente desenvolvida no NucLi. Quanto a isso, Nóvoa [24] diz que as práticas devem ser investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Nesse sentido, o professor deve sempre buscar “um conhecimento pertinente que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração”. [25]

A produção de conhecimento no IsF-UFRGS

O Programa Idiomas sem Fronteiras veio contribuir para muitas áreas envolvidas no processo de

internacionalização das universidades brasileiras, da formação de professores e do ensino de línguas ao estudo de políticas públicas. As diversas frentes implicadas propiciam um cenário farto para a produção de conhecimento. Nesse sentido, são inúmeras as pesquisas que estão surgindo nas instituições de ensino superior envolvidas no programa. A UFRGS se coloca com força entre elas. São projetos de pesquisa, dissertações, teses, trabalhos de conclusão, dentre outras investigações científicas. Descrevemos a seguir alguns trabalhos de pesquisa que foram produzidos e outros que estão em andamento no IsF-UFRGS.

Welp, Sarmiento e Kirsch [26] conduziram um estudo com o objetivo de acompanhar e observar o trabalho de 20 professores do NucLi-UFRGS. Os dados coletados foram gerados por meio das respostas dos professores a um questionário elaborado para descobrir suas impressões em relação a quatro aspectos diferentes: o programa em si, o desenvolvimento de suas identidades como professores, o desenvolvimento de sua prática docente e suas relações interpessoais no contexto do programa. Os resultados foram analisados tendo em vista a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, trazida por Nóvoa, [27] ou seja, considerando-se a conexão entre as dimensões pessoais e a identidade profissional neste contexto, à luz das cinco perspectivas apresentadas pelo autor: práticas, profissão, pessoa, partilha e público.

Em seu trabalho de conclusão do curso de Letras/Inglês, Vial [28] analisou o uso que fez do livro didático como professora no curso Inglês para Fins Específicos (IELTS) da primeira oferta de turmas do NucLi-UFRGS em 2014. Para tanto, a autora realizou um trabalho nos moldes da

pesquisa-ação em que fez anotações de campo das aulas que ministrou durante o curso. O resultado de sua investigação mostrou que usar o livro didático trouxe vantagens porque ele forneceu sequência e recursos para as aulas, permitindo sua adaptação da maneira mais relevante para os objetivos do curso, dos alunos e da professora investigadora.

Lamberts, [29] em sua dissertação de mestrado, também pesquisou o uso dos livros didáticos observando a mesma unidade didática de um curso pré-intermediário, ministrada por sete professores do NucLi-UFRGS, procurando compreender quais tipos de tarefas são mais trabalhadas e por mais tempo, quais são cortadas e quais as adaptações realizadas. Lamberts verificou que as atividades de produção escrita eram pouco trabalhadas em aula, ao passo que as atividades de gramática estavam sempre presentes. A partir dos resultados, sugeriu formas mais comunicativas de trabalhar com o livro didático e já ministrou um seminário aos professores.

No trabalho de conclusão de curso de Pigatto, [30] a pesquisadora apresentou uma descrição de modelos nacionais e internacionais de Cursos de Treinamento de Professores (CTP) para o NucLi-UFRGS. Em seguida, determinou o perfil dos professores do NucLi-UFRGS e, por fim, conduziu uma análise das necessidades dos professores, como sugerido por Graves. [31] Os dados coletados foram utilizados na criação de uma proposta de CTP para o NucLi, que está de acordo com as necessidades e perfil dos professores.

Fonseca e Santos [32] aplicaram um questionário para 23 alunos de cursos e níveis diferentes do NucLi-UFRGS com o propósito de descobrir a contribuição linguística e

cultural dos ETAs em sala de aula. O objetivo dos autores foi compreender a influência da participação desses colaboradores nas aulas e como sua presença é percebida pelos alunos.

Em sua tese de doutorado, atualmente em andamento na UFRGS, Kirsch [33] conduz um estudo de cunho etnográfico, tendo por foco as práticas de formação de professores que ocorrem na comunidade de prática das quais se configura a equipe do NucLi-UFRGS, incluindo professores e professoras, coordenadoras e ETAs. O objetivo específico do trabalho de pesquisa é fazer uma descrição densa dos momentos em que os participantes demonstram estar engajados em atividades que, desde sua perspectiva, possam ser identificadas como relevantes para sua formação profissional.

Considerações finais

Um olhar atento ao IsF-UFRGS mostra que ele é construído com a colaboração de toda a sua equipe. Muito se tem aprendido desde o início das atividades e muito ainda há para ser aprendido. Como qualquer política pública, o planejamento e a execução das ações ocorrem simultaneamente. Isso torna o trabalho por vezes desafiador, mas sempre estimulante e recompensador. O grupo de coordenadoras, professores, auxiliares administrativos e ETAs tem consciência de que estão desenvolvendo um trabalho relevante que vai mudar a imagem do Brasil no exterior. Essa mudança já começou. Talvez esse seja o segredo do sucesso do programa na UFRGS.

Notas

- 1 Estes são alguns dos sites de empresas e entidades que ofertam cursos pagos ou bolsas para graduação ou pós-graduação no exterior:
<http://www.estudarfora.org.br/quanto-custa-estudar-em-uma-universidade-no-exterior/>;
<http://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/noticias/quanto-custa-fazer-uma-pos-graduacao-no-exterior>; <http://bolsas.estudar.org.br/>.
Acesso em: set. 2015.
- 2 KNIGHT, 2008.
- 3 A autora define globalização como o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimento, tecnologia e economia através das fronteiras, que resulta um mundo mais interconectado e interdependente. Para ela, a globalização é um processo multifacetado que pode influenciar países de maneiras extremamente diferentes – economicamente, culturalmente, politicamente e tecnologicamente (KNIGHT, 2008, p. 4).
- 4 ANDIFES, 2012.
- 5 ANDIFES, 2012, p. 6.
- 6 ANDIFES, 2012, p. 6.
- 7 KNIGHT, 2008.
- 8 JUDD; TAN; WALBERG, 2001.
- 9 ALPERIN, 2013.

1 Programa promovido pelo governo federal, que
0

busca, entre outras ações, oferecer intercâmbio e mobilidade internacional para alunos de graduação e pós-graduação de cursos das áreas de ciência e tecnologia de universidades brasileiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 16 jun. 2015.

1 Dados retirado de relatório emitido pelo próprio
1

MEC/SESU em dezembro de 2014, divulgando os resultados do programa em seu primeiro ano de funcionamento.

1 O Programa ETA (English Teaching Assistant) da
2

Comissão Fulbright tem o objetivo de colocar jovens estadunidenses em salas de aula no exterior para prestar assistência aos professores de inglês locais. Em 2013, a CAPES estabeleceu uma parceria com a Fulbright para que fossem enviados ETAs para as instituições participantes do IsF que submetessem projetos para tal.

1 De acordo com o quadro comum europeu de
3

proficiência em língua estrangeira.

1 Dados referentes a 2013. Disponível em:
4

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros>. Acesso em: 23 jun. 2015.

1 <https://www.facebook.com/inglessemfronteirasufrgs>.
5

1 <http://bomlag.wix.com/isfufgrs#!isf/csgz>.

6

1 Distribuidora exclusiva do TOEFL no Brasil, é

7

responsável pela correção dos testes e fornecimento de certificados.

1 Outros programas do governo brasileiro também

8

oferecem esta oportunidade, como é o caso do PIBID (Programa de Iniciação à Docência).

NÓVOA, 2009.

1

9

NÓVOA, 2009.

2

0

NÓVOA, 2009.

2

1

NÓVOA, 2009, p. 42.

2

2

VIGOTSKI, 1991.

2

3

NÓVOA, 2009.

2

4

NÓVOA, 2009, p. 35.

2

5

WELP; SARMENTO; KIRSCH, 2014.

2

6

NÓVOA, 2009.

2

7

2 VIAL, 2014.
8
2 LAMBERTS, 2015.
9
3 PIGATTO, 2015.
0
3 GRAVES, 2009.
1
3 FONSECA; SANTOS, 2015.
2
3 KIRSCH, 2015.
3

Referências

ALPERIN, J. P. Brazil's exception to the world-class university movement. *Quality in Higher Education*, v. 19, n. 2, p. 158-172, 2013.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais*. Brasília, 2012. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf. Acesso em: 20 jun. 2015.

FONSECA, A. T.; SANTOS, M. O. *A experiência cultural e convívio com professores nativos (ETAs - English Teaching Assistants) no Programa Inglês sem Fronteiras*. No prelo.

GRAVES, K. The curriculum of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009. Cap. 11. p. 115-124.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. (Ed.). *Teaching additional languages*. New York: International Academy of Education/UNESCO, 2001. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

KIRSCH, W. *Formação inicial de professores de inglês nos núcleos de ensino de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras*. Projeto de Qualificação de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KNIGHT, J. The internationalization of higher education in the 21st century: new realities and complexities. In: _____. *Higher education in Turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 1-19.

LAMBERTS, D. V. D. H. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 26-47.

PIGATTO, R. *Treinamento de professores para o NucLi-UFRGS: uma proposta baseada na análise das necessidades dos professores*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês/Português) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIAL, A. P. S. *O uso do livro didático no Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês/Português) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELP, A.; SARMENTO, S; KIRSCH, W. A construção da identidade do professor no Programa Inglês sem Fronteiras. In: SIMPÓSIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE INGLÊS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS; CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 4., *Comunicações...* Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 11-14 nov. 2014.

Seção 2

Desenvolvimento de pesquisas e formação de professores no IsF

DEISE PRINA DUTRA
ANDRESSA RODRIGUES GOMIDE
KATHERINE NUNES PEREIRA OLIVA
ANNALLENA DE SOUZA GUEDES

Corpus de aprendizes
do Inglês sem Fronteiras
Caminhos para compreender a
interlíngua de alunos universitários
brasileiros

Introdução

Com o avanço da internacionalização das universidades brasileiras, o conhecimento de línguas estrangeiras por nossos alunos do ensino superior foi colocado em foco. É clara a escolha de muitos alunos por países onde não haja a barreira linguística a ser enfrentada durante os estudos em instituição internacional. Tomemos como exemplo nossa instituição, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que a fim de incentivar os estudos de línguas estrangeiras, limitou por país destino os recursos a serem concedidos a alunos de seu Programa Minas Mundi no Edital 2014, evitando uma concentração desproporcional de envio de alunos a um único país como Portugal. **[1]** A pouca preparação linguística de alunos universitários brasileiros foi percebida nacionalmente com o lançamento

do Programa Ciência sem Fronteira (CsF). [2] O nível de proficiência em inglês de um número expressivo dos candidatos ao programa não estava adequado às exigências das universidades de outros países. Surge, assim, em 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) [3] que tem como um de seus objetivos implementar ações que favoreçam o desenvolvimento linguísticos dos alunos de nível superior a fim de que eles possam participar satisfatoriamente do CsF.

Se, por um lado, essas limitações linguísticas expõem uma realidade negativa de nosso ensino de línguas estrangeiras, por outro, abre-se uma janela de oportunidades para ações de qualidade de ensino e pesquisa. Neste capítulo, abordaremos a implantação de um *corpus* no Núcleo de Idiomas (NucLi) da UFMG do IsF a fim de termos acesso à Interlíngua (IL) de alunos participantes desse programa. Antes de apresentarmos as ações para a formação do *corpus*, faz-se necessário traçar o percurso do ensino de línguas estrangeiras no país, mesmo que brevemente, pois a bagagem linguística de nossos alunos é, em grande parte, fruto de políticas implantadas nacionalmente. Dividimos o artigo nas seguintes seções: sucinto relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil; pesquisa em *corpus* de aprendizes; implantação do *Corpus* IsF-UFMG; dados disponibilizados e conclusão.

Sucinto relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Segundo dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de junho de 2013, o Brasil

[4] tem mais de 300 milhões de habitantes. País de grande diversidade linguística, cuja língua oficial é o Português, legitimou a política do ensino de língua estrangeira como resultado de processos que se relacionavam com um conjunto de saberes e práticas demandados por uma sociedade em transformação.

O ensino oficial de inglês, língua estrangeira no qual nos concentramos neste livro, data da primeira metade do século XIX no Brasil. Todavia, no século XX a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e de 1971 ignorou a importância do ensino de línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as demais disciplinas obrigatórias no currículo escolar. [5] Essa decisão acabou por acarretar problemas para o modelo de ensino de línguas estrangeiras no país, como, por exemplo, a diminuição da carga horária semanal que passou a ser de somente uma aula em muitas escolas.

A obrigatoriedade da língua estrangeira na escola regular retornou em momentos distintos nos ensinos Médio e Fundamental. Foi em 1976 que alunos do Ensino Médio [6] voltaram a ter direito de estudar uma língua estrangeira assegurado pela lei. Já os alunos do Ensino Fundamental II dependeram por muito tempo da vontade dos estados ou das próprias escolas para terem o acesso à língua estrangeira na escola, pois somente em 1996, quando foi promulgada a LDB [7] é que essa oferta nesse nível ficou assegurada. Desse modo, a importância do ensino de línguas estrangeiras é legitimada nos anos de 1990 no país ao ser incorporada pela legislação educacional.

No entanto, mesmo diante do estabelecimento do *status* de obrigatoriedade da oferta da língua estrangeira nas

escolas, as políticas educacionais não têm garantido o ensino significativo da língua a todas as classes sociais, [8] ficando por muito tempo a oportunidade de aprendizagem relegada a uma minoria com condições financeiras de custear cursos de inglês em centros de idiomas, quando, na verdade, as escolas, sejam elas públicas ou privadas, precisariam garantir aos seus estudantes esse direito.

O ingresso no ensino superior, em muitas universidades públicas no Brasil, se dava através dos vestibulares até o ano de 2012. Após a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, temos o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, parágrafo único, institui que: “Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) que ofertam vagas de educação superior.”

Nesse sentido, o ENEM, exame aplicado desde 1998 com o objetivo inicial de avaliar o nível da educação no Brasil ao fim do ensino médio, passou a ser utilizado como prova de ingresso às muitas instituições públicas de ensino superior no país, substituindo ou complementando assim, os vestibulares. Ainda, o exame é utilizado como processo seletivo também para a concessão de bolsas através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) [9] para instituições privadas de ensino superior. Somente em 2010, foi incluída na prova do ENEM uma língua estrangeira moderna, que fica a critério de escolha do candidato (inglês ou espanhol). No caso do inglês, a prova

apresenta cinco textos por meio dos quais o candidato precisa responder a cinco questões de múltipla escolha, com cinco alternativas cada. [10] Notamos, pois, que a leitura tem prioridade em detrimento das outras habilidades.

Quando os estudantes ingressam nas universidades, as disciplinas de inglês ou outra língua estrangeira nos currículos dos cursos nem sempre são de caráter obrigatório (optativas ou eletivas). A oferta fica muitas vezes, sob a responsabilidade das Faculdades de Letras, apresentando-se quase sempre, sob o título de Inglês Instrumental. Na maioria das vezes, a carga horária é reduzida e, geralmente, a habilidade de leitura é a mais enfatizada.

Uma nova demanda que surge nas universidades públicas do Brasil em relação ao ensino e aprendizagem de inglês diz respeito à necessidade e o desejo de muitos estudantes em participar de programas de intercâmbio, como mencionado no início deste artigo. Essa gama de oportunidades visa fortalecer a formação acadêmica dos alunos que passam a ter no seu horizonte a participação em ações de mobilidade, bem como vislumbram se inserirem, com sucesso, na comunidade científica internacional de sua área através de participação em eventos e publicação de artigos.

A partir do que foi discutido, podemos afirmar que o lugar que o inglês ocupa no ensino superior por meio do Programa IsF tenta, de certa forma, resgatar lacunas deixadas durante o ensino de inglês no Ensino Fundamental e Médio e dar oportunidade ao aluno de experiências em comunidades acadêmicas internacionais. Assim, acreditamos que “o papel do ensino de línguas na

escola regular ultrapassa os aspectos do conteúdo linguístico e deve caminhar na direção da educação para a cidadania”.^[11] A inserção do aluno em contextos acadêmicos internacionais pode significar sociocultural e economicamente um crescimento para o indivíduo e para a nação, criando condições para que esse aluno exerça novos papéis na sociedade. Nesse sentido, vemos nosso ensino e pesquisa no IsF como uma rica possibilidade de melhor conhecermos esse aluno que chega aos NucLi e, assim, poderemos lhe possibilitar um verdadeiro avanço linguístico. A seguir apresentamos a área de pesquisa de *corpus* de aprendizes, descrevemos a implantação da coleta do *Corpus* Inglês sem Fronteiras na UFMG (CorIsF-UFMG) e ilustramos com o tipo de dados que podemos ter acesso para estudos aprofundados de IL e posterior confecção de atividades pedagógicas.

Pesquisa em *corpus* de aprendizes

Muitos linguistas têm pesquisado a aprendizagem de línguas estrangeiras ou segunda língua e há diversas teorias de aquisição de segunda língua. ^[12] Para este trabalho vale destacar o conceito de IL proposto por Selinker ^[13] que define IL como um sistema que envolve os estágios de desenvolvimento pelos quais um aprendiz de uma segunda língua passa. Com os avanços tecnológicos nos anos de 1990 a linguística de *corpus* também passa a se debruçar em dados produzidos por falantes não nativos. Um marco na área é a publicação de Granger ^[14] que apresenta capítulos de vários pesquisadores sobre o desenho de *corpora* de aprendizes, sobre pesquisa com foco na gramática, léxico e discurso de aprendizes e sobre aplicações pedagógicas desses *corpora*.

A Linguística de *Corpus* trouxe avanços aos estudos de IL por vários motivos. Primeiramente, com a compilação de um *corpus* pode-se ter acesso a muitos dados que podem mostrar a IL de alunos de um certo nível, de vários níveis ou até mesmo o desenvolvimento da IL caso o *corpus* seja longitudinal. Segundo, o *corpus* pode ser oral, como o Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI) ou escrito, como o International Corpus of Learner English (ICLE).^[15] Terceiro, a compilação de um *corpus* segue parâmetros definidos antes do início da coleta, tais como, gênero da tarefa que o aprendiz produzirá, tamanho da tarefa (número mínimo e máximo de palavras do texto), nível do aprendiz, idade do aprendiz etc. Quarto, metadados são salvos separadamente dos textos, facilitando a sua recuperação. Quinto, o *corpus* pode ser anotado com as etiquetas que os pesquisadores desejarem (gramaticais, prosódicas). Sexto, programas de computador possibilitam a busca de itens específicos, lexicais, gramaticais, discursivos ou fonológicos, que podem ser apresentados em linhas de concordância, listas de frequência ou de outras maneiras. Estudos discursivos também podem ser feitos.

Os estudos baseados em *corpora* de aprendizes têm crescido recentemente, destacando-se os volumes editados por Meunier e Granger,^[16] por Barfield e Gyllstad^[17] e por Granger, Gilquin e Meunier.^[18] Essas publicações somam-se aos artigos, trazendo discussões relevantes sobre, por exemplo, o efeito de cursos de imersão no desenvolvimento colocacional,^[19] comparações entre a escrita na primeira e segunda línguas que podem elucidar como o desenvolvimento do uso de colocações pode estar ligado à melhoria da escrita,^[20] movimentos retóricos nas

introduções de artigos e o uso de pacotes lexicais, [21] expressões referenciais na escrita argumentativa de aprendizes, [22] dentre outras.

Este artigo apresenta o passo a passo para implantação do *Corpus* IsF-UFMG, diamesia escrita, formado por textos produzidos por alunos universitários de diversas áreas do conhecimento. Ilustraremos o tipo de dados que podemos retirar desse *corpus* que podem ser utilizados tanto para análise da IL dos alunos quanto para fonte de material pedagógico. Por ser um *corpus* de aprendizes de inglês de vários níveis linguísticos e de diferentes cursos de origem, ele se apresenta como uma rica fonte de dados a ser compartilhada com a comunidade científica. [23]

Compilação do *Corpus* IsF-UFMG

Desde o início da oferta das primeiras turmas no NucLi-IsF-UFMG sentimos o quão importante seria ter acesso à produção escrita dos alunos de maneira sistemática e que assim poderíamos desenvolver pesquisas que viessem a informar nossas práticas pedagógicas. Alguns membros do NucLi já tinham experiência com coleta de dados para compilação de *corpus* de aprendizes, mas resolvemos, desta vez, tentar uma forma de coleta que envolvesse uma atividade de prática para testes e, ao mesmo tempo, que tornasse a coleta de dados mais simples e automatizada. [24]

A opção por coletar dados como parte de um teste aplicado, através do computador e feito em laboratório por todas as turmas do IsF, se deu devido ao fato de que os alunos pretendem se submeter a testes de proficiência, sendo que alguns deles são feitos *on-line* como o Test of English as a Foreign Language internet-Based Test (TOEFL/iBT). Sendo assim, o teste compreende uma atividade integrada na qual os alunos devem realizar a leitura de um texto, a compreensão oral de um vídeo e a produção escrita de um mesmo tema. A seguir, explicitaremos os passos que seguimos para a implementação dos testes.

O primeiro passo foi garantir que todos os membros do grupo teriam acesso à plataforma dos testes. Foi necessário criar uma conta no Google para usar o Google Drive. Dessa maneira, todos os professores do NucLi puderam ter acesso aos testes através da plataforma utilizada para submissão das redações dos alunos.

O segundo passo consistiu em criar um modelo de perguntas seguindo o padrão de testes de proficiência, tais como TOEFL/iBT e o International English Language Testing System (IELTS [25] Academics), uma vez que estes testes são os mais comumente solicitados pelas universidades do exterior. Esse modelo foi discutido e compartilhado com todos os membros do NucLi para que o seguinte passo pudesse ser tomado. Assim sendo, o terceiro passo foi a elaboração em pares dos testes. Cada dupla criou um teste para um dos níveis ofertados pelo NucLi, seguindo o modelo desenvolvido.

O quarto passo foi transferir as provas já elaboradas para o Google Forms. A primeira página de todas as

provas consiste em um formulário que o aluno precisa preencher antes de dar início à prova. Os campos a serem preenchidos são: nome completo, número de matrícula da UFMG, curso da graduação, nível no *My English Online* ou nota no TOEFL, código da turma do IsF, carta de consentimento esclarecendo os objetivos da pesquisa, e um termo de consentimento, por meio do qual o aluno aceita ou não participar da pesquisa. Caso o aluno concorde em participar da pesquisa, os textos e seus metadados serão extraídos em formato .csv e utilizados para a compilação do *corpus*. A escolha do formato .csv foi feita para facilitar o manuseio e a realização de buscas linguísticas com base nos metadados. É possível, por exemplo, extrair linhas de concordância de um determinado perfil de alunos. Para traçar este perfil, o *corpus* conta com os seguintes metadados: idade, formação (curso de graduação/pós-graduação), gênero, pontuação na tarefa realizada, instituição de ensino superior, nível linguístico, tempo total de contato com a língua inglesa ou nota no TOEFL/ITP. A Figura 1 mostra essa primeira parte.

Languages (B2)

Informação do aluno

Obrigatório

Nome completo *

e-mail *

Idade *

Gênero *

Resultado no último TOEFL ITP

Número de matrícula *

UFMG

Graduação *

Grau máximo de escolaridade *

Nível no My English Online se aplicável

Há quanto tempo você estuda inglês? *

Você já esteve em algum país de língua inglesa? *

Qual a sua língua materna? *

Código da turma *

A atividade está sendo realizada em sala de aula? *

☐ Sim

☐ Não

IES *

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Para os participantes (alunos da graduação)

Caro(a) Senhor(a)

A coordenação do Programa Inglês sem Fronteiras/UFMG conduz pesquisas que visam estudar o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, de audição e de fala de aprendizes de língua inglesa para fins acadêmicos. Cada projeto de pesquisa está devidamente autorizado pela Câmara de Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.

A fim de que os projetos possam ser desenvolvidos, é necessária a sua autorização, vez que as pesquisas consistirão da coleta das suas redações produzidas enquanto aluno do curso. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos de aquisição e desenvolvimento das quatro habilidades supracitadas por alunos universitários brasileiros, podendo beneficiar outros alunos futuramente na melhoria do ensino da língua inglesa no nível superior.

Informamos que o(a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa dos estudos, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com a coordenação do programa (3409-3839) o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus Pampulha, telefone 3409-4592 / 3409-4027.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Fica também garantido que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O(A) Sr(a), tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, todas as informações que solicitar lhe serão fornecidas.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase dos estudos. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Os participantes das pesquisas comprometem-se a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tomar possível a sua identificação.

Abaixo se encontra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para concordância caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Deise Prina Dutra – Coordenadora Geral do IsF/UFMG
Ana Larissa Adorno Marcolto Oliveira – Coordenadora Pedagógica do IsF/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito dos estudos conduzidos pela coordenação do Programa Inglês sem Fronteiras/UFMG. Ficaram claros para mim quais são os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

☐ Concordo

☐ Discordo

CONTINUAR >

20% concluído

Figura 1 – Primeira página dos testes

Fonte: Site do CorIsF. [26]

As seções de leitura e compreensão oral apresentam perguntas de múltipla-escolha por duas principais razões: é o formato mais comumente adotado pelos testes de proficiência e possibilita a correção automática e posterior inclusão dos resultados como metadados no *corpus*. Tal correção foi feita através do aplicativo Flubaroo, [27] disponível gratuitamente. Este aplicativo corrige automaticamente todas as questões de múltipla-escolha e as são enviadas por e-mail para cada aluno. A única questão que não recebeu nota e não foi automaticamente corrigida foi a produção escrita, que foi enviada aos professores para que cada um pudesse corrigir as redações referentes às suas turmas.

Para inclusão das mídias no formulário, alguns aspectos técnicos foram observados. Os textos foram inseridos no formulário como imagem. Assim, a formatação original do

texto permanece, conservando o mesmo número de linhas e palavras com formatações especiais como negrito, itálico e sublinhado. A Figura 2 apresenta um exemplo de texto e perguntas utilizadas em um dos testes.

Ads can change lives

Philippine Daily Inquirer

Some people say advertising is a waste of time and money. The good thing is, the number of people who say that today is getting fewer and fewer every day. Advertising educates. It opens people's eyes and makes people think, giving millions of us a better choice.

"Advertising can, in fact, change lives," Raul Castro, chairman and chief executive officer of McCann Worldgroup Philippines, tells Business Friday in an interview.

"When I'm asked my opinion of an idea, I ask my team: What will change because of this? Whose life will it change if we run this?"

In his Lifetime Achievement Award speech bestowed by the Creative Guild, award-giving body of the Philippine 4As (Association of Accredited Advertising Agencies) a month ago, Castro says:

"If indeed it will change something, will it change it positively, for the good, for the better? By answering the questions, everything difficult about the job becomes easier to deal with, because there's meaning to what you do. It becomes more than just beating a deadline."

Castro never dreamed of becoming a CEO. Right after graduating from UP College of Mass Communication, the Broadcast Communication major joined the advertising business because it was the "coolest thing to be in during that time."

Source: <http://business.inquirer.net/source/philippine-daily-inquirer>

8 - What is the main purpose of this reading passage?

☐ Entertain.

☐ Inform.

☐ Persuade.

☐ Educate.

Figura 2 – Exemplo de texto e perguntas de compreensão

Fonte: Site do CorIsF.

Quanto aos vídeos utilizados nas atividades de compreensão oral, grande parte foi selecionada do YouTube, já que o Google Forms permite a inclusão direta desses vídeos. Caso fosse necessária a utilização de um áudio ou vídeo não disponível nesse site, o mesmo seria incluído através do “Estúdio de Criação” do YouTube. A Figura 3 a seguir mostra um exemplo inserido por um dos testes.

Languages (B2)

Listening 1

The History of English in 10 minutes



What can be implied about the beginning of the English Language?

☐ Saturday, Sunday and Monday are named after Roman gods
☐ Anglo-Saxon words were more useful than Latin words.
☐ The Jutes were not a Germanic tribe.
☐ The Vikings expelled the Romans from Britain.

What can be implied about the Norman Conquest?

☐ The Hundred Years War lasted for 160 years.
☐ Common man spoke Latin and English.
☐ French was the official language of business.
☐ The word "pork" comes from rural English.

Figura 3 – Exemplo de atividade de compreensão oral

Fonte: Site do CorIsF.

Ao chegar à última questão, o aluno precisa fazer a produção escrita. Entre os gêneros solicitados nesse tipo de questão estão: redação, carta, relatório, resenha ou mesmo uma parte de um artigo. Do lado pedagógico, isso reflete o ensino de diferentes gêneros textuais tratados em sala de aula e, conseqüentemente, do lado da compilação do *corpus* tem-se uma coleta que visa dar acesso à IL dos alunos ao produzirem esses gêneros textuais relevantes ao contexto acadêmico universitário. O enunciado é colocado no Google Forms e o espaço para resposta é escolhido como *paragraph text*, como mostra a Figura 4. O aluno tem acesso à tela que permite que seu texto seja feito e salvo diretamente na plataforma (ver Figura 5).

Página 5 de 5

Writing

Read the question below. Give yourself 30 minutes to plan, write, and revise your essay. Typically, an effective response will contain a minimum of 300 words.

Título da pergunta: Independent Task

Texto de ajuda: Do you agree or disagree with the following statement? Children should begin

Tipo de pergunta: Parágrafo

Resposta mais longa do usuário

Configurações avançadas

Concluído ☒ Pergunta obrigatória

Figura 4 – Inserção das instruções no Google Docs para produção escrita

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Languages (B2)

*Obrigatório

Writing

Read the question below. Give yourself 30 minutes to plan, write, and revise your essay. Typically, an effective response will contain a minimum of 300 words.

Independent Task *

Do you agree or disagree with the following statement? Children should begin learning a foreign language as soon as they start school. Use specific reasons and examples to support your position.

« Voltar Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google. 100% concluído.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Figura 5 – Tela disponível ao aluno para produção escrita

Fonte: Site do CorIsF.

Os textos produzidos pelos alunos devem ter entre 200 e 300 palavras. Tais perguntas podem ser divididas em três categorias: [28]

1. **pessoal:** o aluno deve escrever um texto argumentativo defendendo uma das duas questões apresentadas na pergunta.
Ex.: *Do you agree or disagree with the following statement? The first*

impression is the most important one. Use specific reasons and examples to support your opinion.

2. **síntese:** o aluno irá assistir/escutar uma fala sobre um determinado tema e então deverá fazer uma síntese do que foi dito. Ex.: *Watch the video “What is the Heisenberg Uncertainty Principle?” and summarize the points made by the speaker, being sure to report the main features and to make comparisons where relevant.*
3. **análise:** o aluno observará um gráfico ou tabela e deverá descrever as informações nele contidas. Ex.: *The graph below shows a summary of prescribed burn acres and the frequency of fires from 1985 until 2013. Organise the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant.*

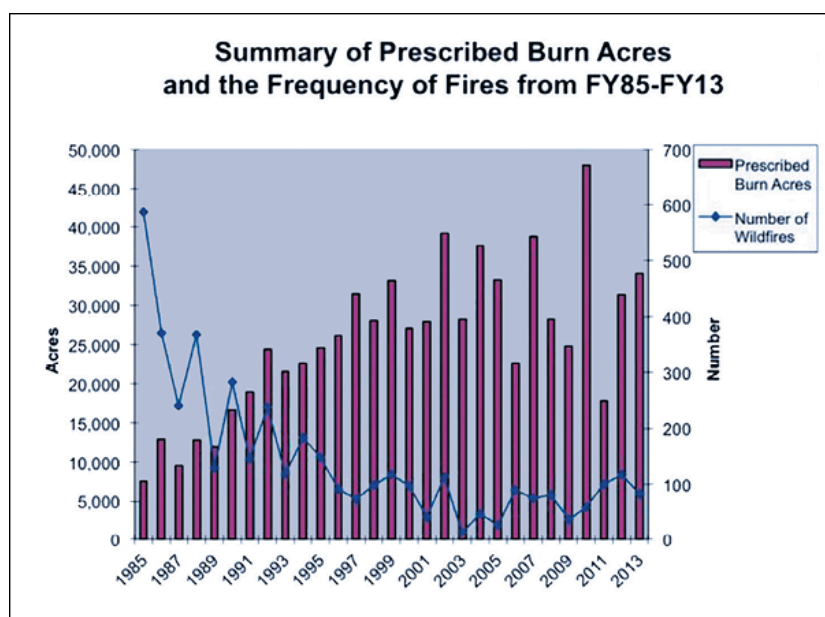


Figura 6 – Exemplo de gráfico de uma questão de produção escrita

Fonte: Disponível em: http://www.army.mil/article/127740/Prescribed_burns_reduce_risk_of_wildfires/. Acesso em: dez. 2015.

Dados disponibilizados pelo *corpus*

Além de permitir diversos tipos de análise, o *corpus* poderá também ser anotado para variados aspectos linguísticos. Tal anotação pode ser feita automaticamente, através de conteúdos disponíveis gratuitamente como o

pacote *Apache Open NLP*, para etiquetagem gramatical (Figura 7) e anotação sintática, bem como o banco de dados *WordNet* [29] para anotação semântica.

Algumas coletas-piloto foram realizadas com algumas turmas do NucLi para que o sistema fosse testado até que pudéssemos pilotar o teste *on-line* para um grande número de turmas. Uma primeira coleta geral foi então realizada com 23 turmas e um total de 460 alunos inscritos. [30] Destes alunos, 271 realizaram a atividade e produziram textos que totalizam em 42.932 palavras. Embora o número de palavras ainda seja relativamente pequeno, foi possível observar a potencialidade do sistema para a formação de um grande *corpus* de produção escrita de alunos universitários. Alunos e professores podem se beneficiar desse tipo de coleta inserida como uma atividade do curso. Aos alunos é dada a chance de fazerem um teste *on-line* para que eles se familiarizem com esse tipo de avaliação. Aos professores, esses resultados mostram a aprendizagem dos alunos e lhes dá a possibilidade de obterem informações para preparação de atividades pedagógicas. Ilustramos a seguir alguns dados extraídos deste minicorpus, como linhas de concordância (Figura 8), relação gênero X nível dos alunos envolvidos (Figura 9) e lista de frequência das palavras (Figura 10).

long/JJ time/NN it/PRP is/VBZ a/DT problem/NN which/WDT governments/NNS and/CC organizations/NNS alongside/IN with/IN all/PDT the/DT world/NN population/NN try/VBP to/TO solve/VB however/RB find/VB the/DT causes/NNS and/CC repair/NN them/PRP is/VBZ difficult/JJ in/IN Brazil/JJ this/DT shortage/NN is/VBZ starting/VBG to/TO show/VB with/IN some/DT real/JJ effects/NNS by/IN now/RB given/VBN all/PDT the/DT crisis/NN that/WDT is/VBZ happening/VBG because/IN the/DT great/JJ sources/NNS of/IN fresh/JJ water/NN that/IN we/PRP have/VBP are/VBP drying/VBG the/DT main/JJ causes/NNS are/VBP the/DT waste/NN of/IN water/NN and/CC lack/NN of/IN ways/NNS to/TO reuse/VB it/PRP and/CC some/DT of/IN the/DT ways/NNS we/PRP have/VBP to/TO reuse/VB water/NN are/VBP not/RB really/RB implemented/VBN where/WRB they/PRP should/MD be/VB são/VBN paulo/NN started/VBD reusing/VBG sewer/NN water/NN for/IN cleaning/VBG just/RB after/IN the/DT crisis/NN but/CC they/PRP had/VBD this/DT option/NN before/IN it/PRP happens/VBZ and/CC are/VBP just/RB using/VBG it/PRP by/IN now/RB not/RB only/RB são/VB paulo/NN but/CC all/PDT the/DT country/NN should/MD be/VB using/VBG it/PRP another/DT cause/NN would/MD be/VB the/DT lack/NN of/IN measures/NNS to/TO inhibit/VB waste/NN of/IN water/NN and/CC water/NN pollution/NN by/IN big/JJ companies/NNS which/WDT use/VBP water/NN with/IN no/DT respect/NN and/CC throw/VB their/PRPS trash/NN on/IN the/DT rivers/NNS and/CC lakes/NNS just/RB to/TO not/RB threat/NN it/PRP at/IN all/DT to/TO solve/VB those/DT problems/NNS we/PRP need/VBP to/TO conscientize/VB population/NN about/IN not/RB wasting/VBG water/NN however/RB this/DT is/VBZ just/RB the/DT tip/NN of/IN the/DT iceberg/NN the/DT most/RBS necessary/JJ thing/NN to/TO be/VB done/VBN is/VBZ to/TO stop/VB those/DT great/JJ companies/NNS from/IN polluting/VBG rivers/NNS and/CC lakes/NNS to/TO stop/VB them/PRP a/DT set/NN of/IN measures/NNS should/MD be/VB take/VB more/JJR laws/NNS with/IN a/DT high/JJ punitive/JJ character/NN for/IN them/PRP and/CC programs/NNS to/TO implement/VB on/IN those/DT companies/NNS healthy/JJ ways/NNS of/IN using/VBG and/CC reusing/VBG water/NN concluding/VBG all/DT the/DT water/NN shortage/NN is/VBZ a/DT well/RB known/VBN problem/NN from/IN a/DT long/JJ time/NN however/RB lack/NN of/IN effort/NN and/CC fear/NN of/IN the/DT huge/JJ companies/NNS are/VBP turning/VBG it/PRP worse/JJR what/WP gives/VBZ us/PRP the/DT option/NN of/IN creating/VBG laws/NNS with/IN great/JJ punishments/NNS for/IN the/DT misuse/NN of/IN water/NN and/CC invest/VB on/IN the/DT development/NN of/IN technology/NN for/IN the/DT reuse/NN of/IN water/NN ,/, ,/, i/PRP think/VBP it/PRP is/VBZ dying/VBG out/RP these/DT days/NNS people/NNS do/VBP not/RB accept/VB to/TO be/VB submitted/VBN easier/JJR than/IN in/IN

Figura 7 – Exemplo de texto anotado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

PROPOSITION	MODALITY
1. When you think about other subjects, like chemistry, biology, geography, math and some others, they	should
2. The food can be better, your coffee	should
3. New computers	should
4. blackboards. Also, the classmates	should
5. And most of all, they probably have the same opinion about your life and what behavior you	should
6. the couple just fight all the time, it makes no sense that enemies of opposite personalities	should
7. So in my point of view, the money	should
8. To my opinion all colleges	should
9. Like those students that prefer science, they	should
10. Although this scenario has been change in the last years, some aspects	should
11. I'm the current principal of this prestigious institute, and I'm here to suggest on how we	should
12. For last, but also important, we	should
13. 46 "If my school received a gift of money, I think it	should
14. However, like good to do things that you don't often do or like, but the person likes, and the person	should
15. foods and drinks that everyone would like. In a party, for example, this kind of association	should
16. I am a computer student and in my research area, can be seen that to become a individual stronger, we	should
17. I think the school	should
18. There are a lot of news codes of conduct that	should
19. The money	should
20. I think that my school	should
21. After construct a research laboratory, my school	should
22. New classrooms	should
23. 84 "The school	should
24. So, I don't just disagree with the quotation, but think that people	should

Figura 8 – Linhas de concordância com o nódulo should

Fonte: Elaborado pelas autoras.

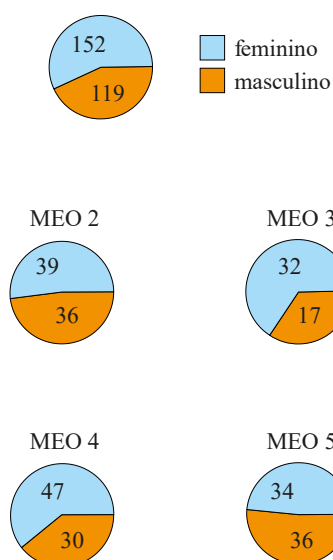


Figura 9 – Relação gênero dos alunos por nível

Fonte: Elaborado pelas autoras.

WORD	FREQ
	12151
the	6252
to	3300
and	3053
a	2625
of	2487
in	2347
is	2256
that	1940
i	1466
for	1292
it	1206
be	1128
people	1063
this	1048
have	1036
are	1031
can	1017
we	976
with	909
not	900
they	774
you	755
but	669
more	646
or	646
because	576
about	518
will	498

Figura 10 – Lista de palavras no corpus ordenadas por frequência

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conclusão

Um país que almeja crescer tecnológica e academicamente necessita, dentre outros aspectos, de uma população proficiente em línguas. O Programa IsF abre portas aos alunos interessados em se inserirem no mundo profissional de forma plena. Neste artigo, apresentamos os passos da implantação de um sistema de aplicação de teste em laboratórios que pode ser utilizado para coleta de dados de IL. Esses ricos dados farão parte de um robusto *corpus* de textos escritos por alunos universitários brasileiros, sendo que tanto professores do IsF quanto pesquisadores poderão ter acesso a ele. Tendo em mãos linhas de concordância do uso de *should*, como exemplificado anteriormente, os professores podem

preparar atividades de descoberta de padrões linguísticos para que os alunos tomem consciência de como têm utilizado a língua inglesa. Além disso, esses alunos podem buscar em *corpora on-line*, por exemplo, no Corpus of Contemporary American English (COCA), [31] exemplos em registro acadêmico a fim de comparar seu uso de itens linguísticos com os que ocorrem em texto publicados. Os pesquisadores podem utilizar os diversos dados que retiramos do *corpus* e, por exemplo, estudar detalhadamente como se posicionam seus alunos em textos argumentativos, observando a frequência de ocorrência de verbos modais, expressões modais, dentre outros itens linguísticos. Com o crescimento do CorIsF-UFMG e a participação de outras instituições poderemos ter um robusto *corpus* da IL de alunos universitários brasileiros, diamesia escrita, e, assim, tornar nosso trabalho no IsF ainda mais relevante.

Notas

1 Destacamos o esclarecimento postado pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG sobre a distribuição dos recursos do Fundo de Apoio aos alunos participantes do Programa Minas Mundi: <https://www.ufmg.br/dri/informacoes-importantes-sobre-o-proximo-edital-do-programa-minas-mundi/>. A DRI tem apoiado ações de preparação linguística dos alunos da UFMG a fim de que medidas como essa mencionada não precisem ser mais implantadas.

2 O CsF foi lançado em 26 de julho de 2011.

3 A publicação da portaria do IsF foi feita no DOU nº
244, de 19 de dezembro de 2012, seção 1, páginas 28 e
29.

4 O Brasil tornou-se República Federativa em 1889,
deixando de ser regido por princípios da monarquia. A
República possibilitou a criação de 23 estados na
nação, outorgando-os soberania e autonomia e,
regidos por uma Constituição, a qual o poder é
descentralizado.

5 PAIVA, 2003.

6 Atualmente, os professores seguem os Parâmetros
Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino
Médio (BRASIL, 2006).

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de
20 de dezembro de 1996, constitui o documento que
regulamenta e normatiza a educação no país.

8 DUTRA, 2011.

9 Programa Universidade para Todos, instituído
através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com
o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e
parciais para cursos de graduação e sequenciais de
formação específica, em instituições privadas de
ensino superior, para estudantes que comprovem
baixo nível socioeconômico.

1 BLANCO, 2013.

0
1 DUTRA, 2011, p. 450.

1

1 Devido ao escopo deste trabalho e a restrições de
 2
 espaço não poderemos discutir as várias teorias de
 aprendizagem de segunda língua (cf. PAIVA, 2014).
 SELINKER, 1972.
 1
 3
 GRANGER, 1998.
 1
 4
 O Louvain International Database of Spoken English
 1
 5
 Interlanguage (LINDSEI) e o International Corpus
 of Learner English, coordenados por Sylviane Granger,
 são *corpora* de aprendizes de inglês. O primeiro é
 formado por dados orais e o segundo de redações
 argumentativas, sendo que ambos foram coletados
 com alunos avançados de inglês, falantes de diversas
 línguas maternas. Disponível em:
<http://www.uclouvain.be/en-cecl-lindsei.html/>;
<http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>. Acesso em:
 20 maio 2016.
 MEUNIER; GRANGER, 2008.
 1
 6
 BARFIELD; GYLLSTAD, 2009.
 1
 7
 GRANGER; GILQUIN; MEUNIER, 2013.
 1
 8
 GROOM, 2009.
 1
 9
 REPPEN, 2009.
 2
 0

2 CORTES, 2013.

1

2 DUTRA; BERBER SARDINHA, 2013.

2

2

2 Este artigo relata a compilação do *corpus* na UFMG

2

3

que será expandido a outros NucLi interessados a fim de constituirmos o CorIsF.

2 Outros *corpora* anteriormente compilados na UFMG,

2

4

como o Br-ICLE (subcorpus com redações de alunos brasileiros a serem inseridas no International Corpus of Learner English) e o CorIFA (Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos) demandavam a escrita do texto em casa pelo aluno e o envio do arquivo para o professor e pesquisador. Essa forma de compilação não só exige mais tempo dos professores e pesquisadores para organizar os dados, como pode levar a uma baixa porcentagem de envio de textos.

2 International English Language Testing System.

2

5

Disponível

em:

2

6

<https://docs.google.com/forms/d/1E4S1vIOKF0LOqDYfyusJFTBa-Fb0QeMKcVIxurklyF4/viewform>. Acesso em: dez. 2015.

2 <http://www.flubaroo.com/>

2

7

2 O tipo de tarefa relatado em (a) **pessoal** pode ser

2

8

chamada de tarefa independente e as tarefas (b)

síntese e (c) análise podem ser chamadas de tarefas integradas. (Biber e Gray, 2013)

FELLBAUM, 1998.

2

9

Dados coletados no segundo semestre de 2014.

3

0

<http://corpus.byu.edu/coca/>.

3

1

Referências

BARFIELD, A.; GYLLSTAD, H. (Ed.). *Researching collocations in another language*. Hampshire: MacMillan Palgrave, 2009.

BIBER, D.; GRAY, B. *Discourse characteristics of writing and speaking task types on the TOEFL/iBT® Test: a lexicogrammatical analysis*. TOEFL/iBT® Research Report. Mar. 2013. Disponível em: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-04.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

BLANCO, J. *A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica Ministério da Educação. 2006.

CORTES, V. The purpose of this study is to: connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 12, n. 1, p. 33-43, 2013.

DUTRA, D. P. O ensino de L2 no Brasil. In: MELLO, H. M.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 445-460.

DUTRA, D. P.; BERBER SARDINHA, T. Referential expressions in English learner argumentative writing. In: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (Ed.). *Twenty years of learner corpus research: looking back, moving ahead*. Corpora and language in use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2013. , p. 117-127.

FELLBAUM, C. *WordNet: an electronic lexical database*. Cambridge: MIT Press, 1998.

GRANGER, S. (Ed.) *Learner English on computer*. London/New York: Addison Wesley Longman. 1998.

GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (Ed.). *Twenty years of learner corpus research: looking back, moving ahead*. Corpora and language in use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2013.

GROOM, N. Effects of second language immersion on second language collocational development. In: BARFIELD, A.; GYLLSTAD, H. (Ed.). *Researching*

collocations in another language. Hampshire: MacMillan Palgrave, 2009. p. 21-33.

MEUNIER, F.; GRANGER, S. (Ed.). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Eds.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

REPPEN, R. Exploring L1 and L2 writing development through collocations: a *corpus*-based look. In: BARFIELD, A.; GYLLSTAD, H. (Ed.). *Researching collocations in another language*. Hampshire: MacMillan Palgrave, 2009. p. 49-59.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231, Jan. 1972.

Inglês sem Fronteiras como *Locus* privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras

Introdução

O objetivo deste artigo é o de argumentar em favor da perspectiva do trabalho de atuação dos bolsistas do projeto Inglês sem Fronteiras (IsF) como um espaço privilegiado de formação de professores. Tendo em vista o direito garantido pela Constituição, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 que postulam que todos devem ter acesso ao conhecimento, adotamos o princípio basilar que o conhecimento de línguas estrangeiras não deve ser um privilégio de poucos, mas um direito fundamental. Assim, a todos deve ser garantido o acesso ao conhecimento sobre e das línguas estrangeiras. Entendemos que o Estado deva implementar políticas que garantam o acesso aos conhecimentos de línguas estrangeiras em todos os seus níveis e todas as instâncias públicas devem desenvolver estratégias que garantam acesso perene aos saberes de línguas estrangeiras em todas as suas complexidades. Entendemos que o Programa IsF se constitui em um passo importante desse processo (ainda que em pequena escala), objetivando

garantir o acesso perene a uma formação de qualidade no uso das diversas competências discursivas e, também, para a transformação da difícil realidade de acesso aos conhecimentos sobre línguas estrangeiras pela qual passam os nossos estudantes.

Pensando no Programa IsF como um espaço de formação em diversos níveis (formação do estudante e do professor), é central nos perguntarmos, o que devemos considerar como aspectos de políticas linguísticas e ideológicas de Estado que necessitam estar contemplados em um amplo projeto de processo formativo.

Quando fui convidada a integrar a equipe do IsF como coordenadora pedagógica, pensei em meu papel como professora formadora de professores, advinda da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encarregada de disciplinas como as de Didáticas Especiais de Ensino de Inglês e de Prática de Ensino de Inglês, responsável pelo acompanhamento dos alunos em seus campos de estágios em diversas escolas públicas do Rio de Janeiro. Ao articular saberes com a coordenação do IsF, trouxe experiências dos campos em que atuo para melhor formular ações para o novo espaço no qual me inseria. Penso ser importante que o coordenador pedagógico, ao assumir um posicionamento de formador de professores, se questione e questione os professores em formação nos diferentes espaços em que ocupa. No caso do IsF, dentre outras questões, é necessário se pensar a respeito das características e das complexidades da formação do bolsista que, ao mesmo tempo, se caracteriza por ser formação profissional inicial e formação em serviço. Isso significa que é necessário o desenvolvimento de habilidades linguísticas complexas

para as quais os nossos estudantes de graduação em Letras podem não estar conscientes (mesmo estando, eles próprios, em uma espécie de curso de inglês para fins acadêmicos). Um dos primeiros posicionamentos nesse trabalho específico seria trazer ao grupo as complexidades desse processo de formação, de ensino e de aprendizagem. Todos os envolvidos devem fazer parte do processo como sujeitos capazes de agir conscientemente e responsabilmente em seu próprio processo de formação para que, da mesma forma, ajam responsabilmente pelo processo de formação de outrem.

O inglês para fins acadêmicos e seus requisitos

Antes de começarmos a refletir mais a fundo sobre o processo de formação inicial e em serviço em que se encontram os professores que trabalham no Programa IsF, acreditamos ser profícuo estabelecermos algumas conexões históricas do trabalho que estamos desenvolvendo com o surgimento e desenvolvimentos do Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Specific Purposes* – EAP). Gostaríamos de refletir conjuntamente com nossos leitores, um pouco sobre a história do *English for Academic Purposes* (ou EAP, como o conhecemos).

De acordo com Jordan, [1] através de uma série de trabalhos publicados em meados da década de 1970, começa a tomar corpo o uso especializado do termo *English for Academic Purposes*, ou Inglês para Fins Acadêmicos, como forma de distinguir aquelas habilidades e necessidades linguísticas necessárias às práticas discursivas de alunos estrangeiros em

universidades britânicas, de forma a contrastá-las com o ensino do inglês regular.

Um marco importante a ser frisado nesse momento, é a criação, em 1989, na Inglaterra, da *British Association of Lectures in English for Academic Purposes* (BALEAP), originariamente nomeada como *Special English Language Materials for Overseas University Students* (SELMOUS), fundada em 1972. Essa associação focava o desenvolvimento de material didático apropriado para alunos universitários estrangeiros matriculados em universidades britânicas, para que desenvolvessem habilidades comunicativas eficazes para o contexto acadêmico. A BALEAP se apoia, ainda hoje, em um referencial de práticas, sobre as quais retornaremos mais adiante.^[2]

É importante, quando pensamos sobre o Inglês para Fins Acadêmicos, entendermos que este implica, conforme já apontava Jordan,^[3] a reflexão sobre uma variedade de contextos nos quais é utilizado mundialmente, não apenas em países que possuem o inglês como primeira língua, mas também em outros, cujos alunos universitários estão expostos ao idioma, ou venham dele precisar para desenvolverem e aprofundarem seus estudos acadêmicos, tanto em contextos de inglês como língua estrangeira, ou ainda em contextos nos quais ele seja utilizado como meio de instrução.

Essa percepção implica que o Inglês para Fins Acadêmicos se desenvolve interdisciplinarmente nas universidades no exterior, ou seja, se desenvolve em paradigmas similares aos quais estamos desenvolvendo e ampliando no Brasil por meio do programa IsF, em que procuramos desenvolver as habilidades e práticas

discursivas dos alunos para que possam estar melhor preparados para se candidatarem às bolsas do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), e outras de seus interesses, a fim de aprofundarem seus estudos e pesquisas, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado). Isso se deve à obrigatoriedade dos exames de proficiência em língua estrangeira (o TOEFL e o IELTS, por exemplo), exigidos pelas universidades, uma vez que sem a proficiência adequada, os estudantes não conseguem acompanhar as aulas e os requisitos curriculares em cursos em que o inglês é o meio de comunicação e ensino. [4] Tendo o inglês se tornado *língua franca*, [5] e de comunicação global, não somente acadêmica, a formação de alunos e professores se justifica em programas como o IsF, uma vez que permite o acesso e a permanência de uma gama de estudantes, que, do contrário, estariam excluídos de programas que pudessem aprofundar sua inserção através de uma educação linguística de qualidade.

O desenvolvimento de práticas discursivas necessárias ao sucesso acadêmico desses estudantes na língua inglesa, torna-se, portanto, essencial e não apenas uma questão subsidiária de acesso à informação, mas uma questão da própria formação para o desempenho acadêmico e profissional. O desenvolvimento de saberes linguísticos proporciona a inserção dos estudantes em diferentes práticas do cotidiano acadêmico, o que implica o seu envolvimento em práticas discursivas de letramento múltiplos que congregam a própria vivência em ambiente universitário estrangeiro, envolvendo desde habilidades “relativamente simples”, como a capacidade de compreender e anotar aulas, seminários e palestras em

língua estrangeira, até práticas discursivas complexas e institucionalizadas como, por exemplo, a produção de artigos, dissertações, teses e outras produções acadêmicas.

Tendo em vista as diferentes capacidades comunicativas exigidas do estudante em uma universidade, parece-nos bastante pertinente que o Programa IsF propicie aos seus professores tutores e estudantes sustentação para o desenvolvimento de práticas discursivas, envolvendo os múltiplos gêneros do discurso presentes no ambiente universitário para que nossos estudantes tenham sucesso em sua empreitada de aprendizagem nas universidades estrangeiras.

Por parte dos professores-bolsistas que atuam no IsF, o trabalho de ensino parece requerer, então, uma compreensão dos usos do Inglês para Fins Acadêmicos e de como trabalhar o seu desenvolvimento em sua sala de aula. É necessário pensar, de antemão, nas necessidades dos alunos que frequentam nossas aulas. Essa reflexão se torna um elemento de suma importância para se desenvolver um curso que possa atender aos requisitos específicos do ensino de Inglês para Fins Acadêmicos. Também é importante para nós, que atuamos como coordenadores pedagógicos, podermos colocar em pauta essas questões da formação ampla desse alunado, ou seja, pontuarmos e trabalharmos a partir da necessidade de desenvolvimento de uma gama de habilidades para interação em práticas discursivas complexas como as que brevemente descrevemos anteriormente.

O trabalho no Programa IsF deve ir além de um processo que possa ser percebido apenas pelo viés linguístico do desenvolvimento de práticas discursivas, mas deve ser agenciado como um processo com amplo

viés político-ideológico, em um país em que o ensino eficaz de línguas estrangeiras é, muitas vezes, percebido como acessório e secundário (“que só se aprende em cursinhos”, um clichê comum). Esse trabalho deve ter como um de seus princípios a quebra de barreira, de vários matizes, às possibilidades de internacionalização do ensino superior no país. Trata-se, portanto, não apenas de uma ampliação do acesso e da continuidade da formação de alunos e professores, mas também e, principalmente, de um esforço de repensar, refletir e agenciar modos de trazer mais qualidade para se garantir, continuamente, uma qualidade de excelência do ensino de línguas estrangeiras da educação básica ao ensino superior.

Formação para a existência

A compreensão das diferenças discursivas de expressão em uma língua estrangeira, a capacidade de dizer, escrever e fazer-se compreender apropriadamente, é uma habilidade de suma importância em qualquer contexto, mas que é particularmente relevante no ambiente acadêmico. Nesta modalidade, as regras de conduta linguístico-discursivas institucionalizadas [6] podem não ser de todo facilmente apreensíveis em um estudo regular, não específico, de uma língua, pois a sua apreensão implica a percepção de um *habitus* complexo, como coloca Bourdieu. [7]

Em cerca de 20 anos, estudos associados à Linguística Aplicada, como os publicados por Jordan, [8] Dudley-Evans e St. John [9] e Flowerdew e Peacock, [10] entre outros, têm aprofundado significativamente a reflexão e as

pesquisas a respeito das necessidades específicas dos alunos do Inglês para Fins Acadêmicos enfocando, por exemplo, questões como o uso de materiais autênticos, a abordagem baseada em tarefas comunicativas (*task-based communicative approach*) e o ensino focado nas necessidades de alunos adultos (que, muitas vezes, apresentam alto desempenho em suas áreas disciplinares). No entanto, essas abordagens podem não satisfazer as necessidades de reflexão e desenvolvimento linguístico de nossos alunos. A dificuldade de se construir o conhecimento esperado pelo inglês com propósitos acadêmicos através desses enfoques pode se dar, dentre outros motivos, devido ao tempo de exposição à língua, consideravelmente menor, se comparado à imersão em ambientes em que o inglês é falado como língua nativa e/ou língua de instrução e, também, pela necessidade de desenvolvimento de um *habitus*, [11] distinto daquele a que os alunos brasileiros podem estar acostumados.

Tendo em vista a problemática apontada anteriormente, em paralelo com a proposta da BALEAP (2008), que traça parâmetros de competências a serem desenvolvidos pelos professores no que tangem a práticas acadêmicas (como, por exemplo, o cumprimento de suas obrigações, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia), acreditamos que se faz necessário também construirmos conhecimentos a respeito do que os professores compreendem a respeito de questões do contexto acadêmico como, por exemplo, questões de políticas organizacionais e práticas universitárias, além de valores e “convenções”, ou modos de ser e fazer praticados em universidades estrangeiras.

Outra questão apontada pela BALEAP diz respeito à compreensão das diferenças de organização do conhecimento em campos disciplinares diversos, como por exemplo, como se organizam e são percebidas as comunidades discursivas e de aprendizagem ou, nos termos de Wenger, [12] como se dão questões relacionadas ao conceito de comunidades de práticas. Estas questões podem estar conectadas, entre outros fatores, aos modos através dos quais alunos e professores são inseridos em contextos envolvendo o Inglês para Fins Acadêmicos. As formas como o conhecimento é desenvolvido e organizado nessas comunidades, de acordo com o paradigma proposto pela BALEAP, implicam que o professor deva ter “conhecimento razoável das políticas educacionais, organizacionais e comunicativas das universidades, de suas práticas, valores e convenções”. Isso significa o desenvolvimento de conhecimento em níveis contextuais distintos como, por exemplo, os que se referem ao “conhecimento das normas e convenções das universidades em relação à estrutura do curso, ensino e aprendizagem, formas de comunicação entre membros da comunidade e avaliação”. O professor precisa, também, ter conhecimento do “trabalho com materiais e tarefas de diferentes áreas disciplinares e engajamento com as ideias que apresentam”. Em termos de sua adequação, por exemplo, a um contexto micro de atuação, isso pode significar o desenvolvimento de uma capacidade de relacionar os “objetivos de um curso, de seus conteúdos e das habilidades para os contextos e requisitos dos cursos universitários”. [13]

Além das habilidades apontadas acima, o professor de Inglês para Fins Acadêmicos pode necessitar (re)conhecer

e explorar as diferenças entre os diversos campos disciplinares e como eles influenciam as formas como o conhecimento é construído e transmitido. [14] Nesse sentido, por exemplo, pode caber ao professor conhecer as diferentes audiências das diferentes comunidades discursivas, chamar a atenção dos estudantes para as características discursivas dos textos produzidos em cada contexto disciplinar, ou mesmo guiar os alunos a investigarem os gêneros discursivos que os compõem e assinalar como membros experientes dessas comunidades criam, organizam e expressam conhecimento. [15]

As formulações trazidas anteriormente são importantes, no entanto, o nosso trabalho junto ao grupo de professores bolsistas do IsF nos mostrou que elas não são suficientes. Em nosso trabalho precisamos ir além de uma formação que leve em consideração apenas questões micro e metodológicas da formação do professor. Tendo em vista os nossos objetivos, parece ser fundamental direcionar o trabalho para um viés sociointeracional, ou seja, que considere a formação através de perspectivas que levem em consideração a interrelação dos níveis pessoais e sociais em termos de posicionamentos contextualizados e que compreenda o *ethos* e a cultura acadêmica numa abordagem dialógica, integrada ao contexto político e ideológico em que está situada. [16]

Consideramos que a formação de professores desenvolvida no Programa IsF deva ter como uma de suas características a formação “para a vida”, [17] com um viés reflexivo e transformador da prática, uma formação para além da metodologia e da tecnicidade. Conforme ressalta Wells, [18] a respeito de uma abordagem vygotskiana e socioconstrucionista da formação, em que

se faz necessário ter como princípio a negociação e a colaboração, o conhecimento é construído na interação entre o saber e o agir/fazer. Como afirma o autor, “o conhecimento é criado e recriado entre pessoas, à medida que estas trazem suas experiências pessoais e informações derivadas de outras fontes como fatores importantes para resolver problemas específicos”. [19] A seguir, defendemos uma perspectiva ética e dialógica de formação e atuação nos termos trazidos por Mikhail Bakhtin. [20]

Quem é o professor bolsista do Inglês sem Fronteiras?

Na UFRJ, a maior parte do grupo de oito bolsistas professores do IsF é composta por alunos de graduação que, tendo atingido o *score* mínimo de 100 pontos na prova do TOEFL e superado o processo avaliativo para a conquista da bolsa, são alçados à categoria de professores. Entretanto, ainda que muitos trabalhem em cursos privados que determinam o que e como ser ensinado, ou ainda que trabalhem como monitores de cursos como o CLAC (Cursos de Língua Abertos à Comunidade) da UFRJ, em geral, eles não têm experiência com relação às práticas discursivas dos ambientes acadêmicos de Instituições de Ensino Estrangeiras anglófonas (americanas, inglesas e australianas, por exemplo).

No processo de seleção dos professores bolsistas, muitos trouxeram, dentre outras justificativas para o seu desejo de participarem do projeto, a oportunidade de ter experiência com o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, de trabalhar com alunos adultos inseridos em programas de graduação e pós-graduação da UFRJ e o desejo de, eles

mesmos, poderem participar do Programa CsF, não apenas como professores bolsistas, mas como futuros candidatos ao programa, uma vez que, como alunos de cursos de Letras, alguns deles já expressaram se sentirem esperançosos em poderem ter a experiência de participarem desse programa, fato que ainda não se concretizou, dentre as políticas desenvolvidas até agora. Outro elemento que não pode ser esquecido é a oportunidade de complementarem seus rendimentos com a bolsa do programa, uma vez que, muitos deles, já possuem responsabilidades econômicas que os obrigam a contribuir de forma efetiva com o orçamento familiar.

Houve, também, a participação de cinco *English Teaching Assistants* (ETAs), no ano de 2014, que participaram ativamente das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas (NucLi) da Faculdade de Letras da UFRJ, e contribuíram para o desenvolvimento, tanto dos bolsistas professores, quanto dos alunos, em atividades que traziam, não somente práticas linguísticas de sala de aula, mas, também, atividades de cunho cultural que aliavam conhecimentos da cultura e do *habitus* das universidades americanas, de forma a enriquecer a experiência dos alunos que se preparavam para participar do Programa CsF.

No caso do trabalho realizado na UFRJ, o grupo, atualmente, é heterogêneo, composto por três homens e cinco mulheres, todos jovens, na faixa de pouco mais de 20 anos de idade. A maior parte do grupo mora no subúrbio ou em outras zonas periféricas da cidade do Rio de Janeiro. Os bolsistas, geralmente, respondem bem às propostas trazidas pelas coordenadoras com as quais mantêm encontros semanais de estudo e apreciação sobre

o trabalho que está sendo desenvolvido. Provavelmente, devido a essa interação constante, foi perceptível, ao longo do tempo, a formação de um trabalho de confiança entre o grupo de professores bolsistas e suas coordenadoras, professoras da universidade.

Que caminhos propomos trilhar?

Uma vez que defendemos que apenas a alta competência linguística não é suficiente para dar conta das necessidades de formação de candidatos ao Programa CsF, faz-se necessário pensarmos todo o processo de forma mais profunda. Um dos elementos centrais é a compreensão de que o IsF possui públicos e características bastante específicas, como já apontamos anteriormente. A partir dessa e de outras compreensões, podemos pensar quais processos de formação seriam mais adequados ao engajamento dos bolsistas professores, elementos centrais no trabalho de preparação dos candidatos ao Programa CsF. Em princípio, trata-se de levá-los a colocar em perspectiva a sua própria formação recebida até o momento, em um processo de distanciamento do olhar sobre si. Esse distanciamento pode lhes propiciar colocar questões importantes para a ação consciente de seu processo de formação. Podemos nos perguntar, por exemplo, como, a partir de sua própria experiência, pode-se desenvolver uma perspectiva sobre a prática no processo de ensino e aprendizagem e sobre a especificidade do processo em questão. A educação consiste em um processo dialógico no qual é necessário o que Bakhtin [21] chama de uma perspectiva de acabamento, aqui entendida como a capacidade de

perceber a necessidade de superar a separação entre cultura e vida.

Propomos um caminho que não se trata, simplesmente, de trilhar a rota mais curta entre a formação e o mercado ou entre a formação, a técnica e o consumo, mas um caminho que permita aos envolvidos considerar o sujeito interacional em sua perspectiva responsiva, em uma construção de uma prática educacional envolvendo o saber e o dever, apontando para a formação do professor como a construção constante de um ato responsável e responsivo. [22] Essa construção envolve a adoção de perspectivas de linguagem e de ensino e aprendizagem que venham ao encontro de ações que possibilitem o trabalho dialógico entre coordenação, professores bolsistas e todos os demais atores envolvidos no IsF, ou seja, que contribuam para um posicionamento responsável no ato de formação.

A formação propiciada pelo IsF, em seu sentido abrangente, não deve ser compreendida como estando limitada apenas ao que é realizado pelas instituições e instâncias envolvidas, mesmo que essas tenham como missão, atribuída por nossa sociedade, a responsabilidade de construir saberes necessários para a melhor atuação no mundo social e ainda que congreguem ideais de aspirações sociais. [23] A atuação do programa deve ser posicionada dentro das políticas públicas de democratização do ensino de idiomas nas mais diversas instâncias educacionais do país. Para que esse movimento de democratização do saber tenha alguma esperança, é necessário que a atuação dos envolvidos no processo de construção do conhecimento seja orientada de modo democrático, libertário e, ao mesmo tempo, tendo em vista

a sua responsabilidade, o seu *dever* de agir no mundo de forma transformadora. [24] É necessário, portanto, que pensemos para além das fronteiras disciplinares e para além do alcance imediato (ou de curto prazo) de programas pontuais. Devemos pensar a formação de futuros professores e de todos os sujeitos participantes do programa, em sentido amplo, como preparação para a vida. Para isso, se faz necessário que esse e diferentes programas de capacitação promovidos pela União sejam compreendidos e agenciados dentro de uma ampla política de Estado, na qual a valorização da educação esteja entre seus princípios basilares.

Como pensarmos, então, a formação dos professores sob nossa responsabilidade? Defendemos que ela deva ser pensada amplamente, como um dever de um ato responsável pedagógico. Esse posicionamento implica que devamos ser conduzidos por práticas cada vez mais reflexivas, evitando posicionamentos de carácter tecnicista, muito comuns na década de 1970, [25] mas que ainda se encontram em voga em muitos campos de atuação profissional. Esse posicionamento compreende a percepção do professor como um técnico transmissor de conhecimento, um condutor de informações não produzidas por ele que chegam ao aprendiz de forma passiva, sem uma perspectiva responsiva e dialógica que possa ser construída no contexto de sala de aula. Nesse caso, tanto o professor quanto aluno são posicionados como elementos passivos, receptores de conhecimentos produzidos por outros.

O nosso trabalho de formação deve ter como um de seus objetivos a formação de um professor reflexivo. Essa preocupação já estava presente nos trabalhos de John

Dewey, [26] Kenneth Zeichner [27] e Donald Schön. [28] Embora os trabalhos desses estudiosos tenham representado um grande avanço em relação às formas de se pensar a profissão, por exemplo no que se refere às concepções do refletir a ação e refletir sobre a ação, poderíamos ponderar que essa perspectiva que foca o professor como prático reflexivo não alcança ainda a intencionalidade que procuramos, por enfocar o papel do professor como um processo reflexivo introspectivo que envolve o professor ou professora e sua capacidade reflexiva. Gostaríamos de propor, como faz Kumaravadevilu, [29] que esses processos interativos compreendam, não apenas o professor, mas todos os sujeitos envolvidos na cultura escolar: alunos, colegas, administradores e planejadores.

Outra questão apontada por críticos alinhados à perspectiva prático-reflexiva é a prática de se pouco focar/enfatizar as questões sociopolíticas envolvidas nas práticas de reflexão e atuação do professor. Kumaravadevilu, revendo as propostas de Giroux [30] e Freire, [31] por exemplo, salienta que os processos educacionais estão imbricados em relações de poder e domínio e, muitas vezes, são empregados para criar e sustentar as desigualdades sociais. Dessa forma, se compreendemos que a realidade da sala de aula é socialmente constituída e historicamente determinada, precisamos pensar e agenciar formas de ser professor, em que o mundo social seja levado em consideração, em que se atente para elementos como a dialogicidade, a interacionalidade e a intencionalidade, como estando presentes em toda e qualquer ação de construção de saber docente.

Como prática discursiva e social, o ato docente é complexo, uma vez que vai além de técnicas, metodologias e abordagens, embora, obviamente, as congregue. Trata-se de um ato no qual é preciso considerar a sua complexidade a partir das escolhas teórico-metodológicas que fazemos ao nos engajarmos no exercício de formação de professores em quaisquer contextos de formação que nos encontremos. O IsF nos possibilita atuarmos em um contexto de formação inicial e em serviço, no qual nossos professores, estão eles próprios em processo de formação profissional. Esse contexto poderia nos levar a formas mais simples, em que poderíamos, por exemplo, considerar a questão de forma técnica, ou seja, trabalhar apenas as técnicas, metodologias e abordagens que nos servem ao modelo do Inglês para Fins Acadêmicos. Por sermos, assim, nós mesmos responsáveis por atos complexos com consequências complexas, o caminho, mais curto e simples, não nos satisfaz por completo. Se é verdade que precisamos também dar conta das técnicas, metodologias, abordagens, escolhas de materiais didáticos, estratégias de avaliação etc., temos de levar em consideração, também, o nosso ato responsável para com os professores e alunos matriculados no IsF.

Assim, precisamos pensar e agir responsavelmente sobre e nas teorias de linguagem que adotamos, bem como em suas consequências e complexidades. Precisamos pensar sobre as teorias de formação de professores e suas particularidades no contexto em que nos encontramos. É preciso pensar nas consequências políticas e ideológicas da adoção de teorias de ensino e aprendizagem e suas consequências para os sujeitos envolvidos e para toda a

sociedade da qual fazem parte. Dessa forma, uma proposta que mais se adequa a uma coordenação comprometida com esses aspectos seria aquela que se comprometa com a busca de um posicionamento que dê conta das necessidades impostas pelas diferentes demandas dos professores bolsistas e dos alunos do IsF e pela atenção aos aspectos sociais, políticos e históricos que pontuamos anteriormente.

Considerações finais

Durante a nossa reflexão, fizemos referência ao trabalho de Mikhail Bakhtin *Para uma filosofia do ato responsável*, fizemos referência ainda ao desejo de superar a separação entre “cultura e vida”. Essa superação compreende que vida é cultura e que o que fazemos deve ser compreendido como profundamente localizado na existência e não algo fora dela. Abordamos, ainda, a questão do dever baseados em Bakhtin. [32] Com o objetivo de estabelecer conexões entre vida e existência, relacionamos o pensamento bakhtiniano com o trabalho desenvolvido pelo Programa IsF. Traçamos a questão do dever em relação à educação.

A concepção de dever em Bakhtin compreende que a experiência da existência representa uma “responsabilidade sem álibi”, não podemos fugir ao dever para com o outro, como bem ilumina Ponzio:

Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí: não posso agir, pensar, desejar sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico,

mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir. [33]

Vimos que o ato educativo é um ato dotado de singularidade, por isso propomos, tal como em Santos, [34] que a concepção bakhtiniana do *dever* seja retomada em seus aspectos teóricos e em suas possibilidades de propiciar a ação. Uma vez que, como coloca Bakhtin, o dever pode estender-se sobre a ação:

Para o dever não é suficiente apenas a veracidade, “é necessário” o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever, e também esta ação não penetra, de modo algum, na composição teórica e no significado do juízo. [35]

A educação se apresenta como um campo fundamental para o exercício do dever tal como postulado por Bakhtin, principalmente porque, ao sermos conduzidos por ele (dever), nós instauramos as transformações necessárias para uma melhor vida social, e ao sermos conduzidos por ele que quebramos a oposição entre teoria e vida e agimos assertivamente no cotidiano e nos tornamos, cada vez mais uma sociedade verdadeiramente democrática.

Notas

¹ JORDAN, 1997.

² BALEAP, 2008.

³ JORDAN, 1997.

⁴ KIRKPATRICK, 2011.

5 KIRKPATRICK, 2009; 2010.

6 FOUCAULT, 1996.

7 BOURDIEU, 2002.

8 JORDAN, 1997.

9 DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998.

1 FLOWERDEW; PEACOCK, 2001.

0

1 BOURDIEU, 2002.

1

1 WENGER, 1998.

1

2

1 BALEAP, 2008, p. 4.

3

1 BALEAP, 2008.

4

1 BALEAP, 2008, p. 4.

5

1 ROBERTS, 1998.

6

1 EDWARDS, 1997.

7

1 WELLS, 2000.

8

1 WELLS, 2000, p. 54.

9

2 BAKHTIN; VOLOCHINOV 2009; 2010.
0

2 BAKHTIN, 2010.
1

2 BAKHTIN, 2010.
2

2 TEIXEIRA, 2007
3

2 SANTOS, 2012.
4

2 CONTRERAS, 2002; KUMARAVADIVELU, 2003.
5

2 DEWEY, 1933.
6

2 ZEICHNER, 1966.
7

2 SCHÖN, 1983.
8

2 KUMARAVADEVILU, 2003.
9

3 GIROUX, 1987.
0

3 FREIRE, 1972.
1

3 BAKHTIN, 2010.
2

3 PONZIO, 2010, p. 23
3
3 SANTOS, 2012.
3
4
3 BAKHTIN, 2010, p. 46.
3
5

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALEAP – British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. *Competency framework for teachers of English for academic purposes*. BALEAP, Aug. 2008. Disponível em: www.baleap.org.uk. Acesso em: 23 maio 2016.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: Heath, 1933.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EDWARDS, R. *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London/New York: Routledge, 1997.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Ed.). *Research perspectives on English for academic purposes*. London: Cambridge University Press, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogy of oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

JORDAN, R. R. *English for academic purposes: a guide and resource for teachers*. London: Cambridge University Press, 1997.

KIRKPATRICK, A. English as the international language of scholarship. In: SHARIFAN, F. (Ed.). *English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 254-270.

KIRKPATRICK, A. *English as a lingua franca in ASEAN: a multilingual model*. Hong Kong: Hong Kong Press, 2010.

KIRKPATRICK, A. Internacionalization or Englishilization: medium of instruction in today's universities. Jan. 2011. Disponível em: http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/AK%20CGC%20occasional%20paper%20final_final_----%20Prof%20%20Kirkpatrick.pdf. Acesso em: 22 out. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven/London: Yale University Press, 2003.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROBERTS, J. *Language teacher education*. London: Arnold, 1998.

SANTOS, W. S. dos. Uma reflexão sobre o dever em *Para uma filosofia do ato responsável* de Mikhail Bakhtin e a educação. In: GRUPO DE ESTUDOS de gênero do discurso (Org.). *Nosso ato responsável* – Círculo Rodas de Leituras Bakhtinianas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 575-579.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

WELLS, G. Dialogic inquiry in education: building on the legacy on Vygotsky. In: LEE, C. D.; SMAGORINSKY, P.

(Ed.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 51-85.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. London: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. M. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 1966.

Atividade docente, comunidades de prática e formação docente Pílulas do dia a dia de dois NucLi

Introdução e breve histórico

Este artigo compartilha um conjunto de reflexões acerca da natureza da formação de professores de inglês que vem ocorrendo em dois Núcleos de Idiomas (NucLi): o NucLi UFRGS e o NucLi FURG, [1] e integra uma recente coleção de trabalhos conjuntos, todos com o Inglês sem Fronteiras (IsF) e, sobretudo, nossos NucLi por objeto de investigação: mesa-redonda e comunicações em congressos; [2] um artigo recentemente publicado em periódico; [3] e uma tese de doutorado. [4]

Na ordem do dia está: apresentar a persuasão que tem guiado nosso olhar e dado as tintas de nosso enquadre interpretativo, bem como alguns dos dados de nosso *corpus* que nos conduziram a essa convicção. Podendo ser sintetizado do seguinte modo: o estabelecimento, a organização e a institucionalização dos NucLi no âmbito do IsF vêm propiciando o surgimento de comunidades de sujeitos alinhados à *empreitada comum* de promover o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em suas

universidades. Porém, embora a formação de professores não seja *a finalidade* da comunidade, o sucesso da empreitada comum passa pelo *design* de uma estrutura social capaz de propiciar, promover e nutrir [5] a formação de professores. Apresentaremos um breve histórico de um recorte dos documentos oficiais e desenvolvimento do programa, visando ilustrar melhor essa nossa persuasão. Como já notado – e corroborado por informações oficiais do programa (site, editais etc.), o IsF não foi concebido como um programa de formação de professores, diferentemente de outros programas também fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possui como principal missão a formação de professores:

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. [6]

No cerne da criação e missão do IsF, está o fenômeno da internacionalização das universidades, materializado pelo Ciência sem Fronteiras (CsF), e a decorrente demanda de ensino de línguas para a comunidade universitária, como apontado na Portaria que institui o grupo de trabalho do IsF ainda em maio de 2012:

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve: Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à

Secretaria de Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira. [7]

Nesse momento, no qual não havia uma ideia clara de como o programa iria se estruturar, a mola propulsora era unicamente contribuir para o sucesso do CsF. Em dezembro de 2012, com o programa já mais bem delineado, é publicada a Portaria nº 1.466, que institui oficialmente o IsF. Naquele momento, os objetivos eram:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. [8]

Avançando cronologicamente e também no delineamento do IsF, foi lançado, em julho de 2013, o 1º

Edital de Credenciamento das universidades federais para Centros Aplicadores (CA) e NucLi. As 23 universidades que primeiramente aderiram à proposta completa (NucLi + CA), após a designação dos Coordenadores IsF (professor de língua inglesa do quadro efetivo da universidade) pelos Reitores e posterior escolha dos Coordenadores Pedagógicos pelos Coordenadores IsF, começaram a planejar seus NucLi. A primeira etapa consistiu na seleção dos professores (alunos de Licenciatura em Letras Inglês ou Português-Inglês). Logo após, coordenadores e professores iniciaram a estruturação do NucLi propriamente dita, que consistiu no desenho de cursos a serem oferecidos, na seleção ou preparação de material didático a ser utilizado nesses cursos e na elaboração de palestras e workshops para a divulgação do IsF para a comunidade universitária. Essas ações já constituíam importantes instâncias para a formação desses professores iniciantes, e eram concebidas como essenciais para que o programa atingisse seus objetivos, conforme apresentados no parágrafo anterior. A partir da compreensão da importância da qualidade dessas ações, por volta do fim de 2013, a temática da formação de professores começou a fazer parte das atribuições dos coordenadores e da “alma” do programa, mesmo que ainda não declarada nos documentos oficiais. Foi na Portaria nº 973, de novembro de 2014, quando da Instituição do Programa Idiomas sem Fronteiras, que houve a inclusão oficial desse tema. A formação de professores passou, desse modo, a integrar a missão do programa. A Portaria estabelece que convênios firmados deverão, dentre outros requisitos, necessariamente, “III- fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas do programa.”^[9]

Pelo exposto, a formação de professores nasce como uma contingência para que os NucLi atinjam seu propósito, isto é, promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior credenciadas. Nesse sentido, é oportuno compararmos os NucLi com os hospitais universitários,^[10] cuja finalidade é tratar pacientes (afinal, são hospitais); porém, visto o *design* de sua estrutura, propiciam, promovem e nutrem a formação de médicos em contato direto com a atuação clínica, e logram construir pontes entre conhecimentos teóricos e práticos na forma de um ensino/aprendizagem *práxica*. Ou seja, os médicos em formação aprendem seu ofício no dia a dia da profissão, em contato com pares mais experientes e com situações cotidianas, que contribuem para a construção da sua identidade profissional. Recorrendo às palavras originais do educador:

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. A este propósito, merece referência um apontamento recente de Lee Shulman, intitulado Uma proposta imodesta. Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a

qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. [11]

Como se diz em bom português: é aí que está o pulo do gato. Nossos NucLi lembram, de modo mais modesto, evidentemente, os hospitais escolas, e não é tão ousado supor que os outros NucLi ao redor do país partilhem dessa característica. Essa é, a nosso ver, uma característica fundamental para a formação docente e infelizmente tão escassa nas formações que recebem os estudantes dos cursos de Letras/Inglês de nossas instituições. Por isso, somos tão entusiasmados com o programa! Afinal, ele nos propicia formarmos professor para o aqui e agora de uma comunidade de prática em que a identidade e a profissão docentes são vivenciadas no dia a dia e estão em primeiro plano.

Para que o leitor possa julgar por si a validade das reflexões delineadas anteriormente, neste artigo faremos o seguinte percurso: (1) resumiremos algumas produções recentes, sobretudo apresentações em congressos, que têm os NucLi como *setting* e objeto de investigação, tanto de nossa autoria como da de colegas; (2) apresentaremos alguns dados gerados a partir de nosso trabalho como coordenadores de NucLi, que têm ancorado nossas reflexões e direcionado nosso olhar como professores/formadores de professores/pesquisadores; e (3) trataremos do potencial do IsF como programa de formação de professores de inglês.

O IsF pelo olhar de seus coordenadores-pesquisadores

Desde o início do trabalho dos NucLi, coordenadores (gerais e pedagógicos) têm investigado contextos e apresentado esses relatos em congressos, como o IV Congresso Latino-americano de Formação de Professores, o V Congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês e, mais recentemente, o XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Nessas apresentações, pôde-se notar que cada NucLi tem suas peculiaridades; ou seja, apesar de estarem amparados pelos mesmos textos políticos, as contingências locais (e as respostas dadas pelos sujeitos em seu trabalho cotidiano) deram origem às comunidades distintas entre si e singulares em suas especificidades. Entretanto, a maioria dos trabalhos apresentados por colegas coordenadores abordavam a formação de professores, sugerindo sua emergência e centralidade para o funcionamento dos NucLi sob sua supervisão. Dito de outro modo, para além de um repertório compartilhado de TOEFL/ITP, ofertas, demandas, remanejamentos, o fato de que tínhamos de ensinar nossos professores a serem professores – seja lá o que isso significasse localmente – também nos unia. Ou seja, nossos trabalhos demonstravam que essa questão de suma importância, a formação de professores, era comum a todos os NucLi.

Nessa continuidade, Sarmiento e Kirsch [\[12\]](#) discutem os resultados de um questionário via Google Forms em que os professores do NucLi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) elencam as atividades que realizaram como professores do programa, destacam as

que contribuíram de forma mais significativa para sua formação como professores de inglês e apresentam as razões para esses destaques. A partir de relatos escritos e orais coletados em reuniões pedagógicas, Augusto-Navarro e Gattolin [13] relatam as visões dos professores do NucLi da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) [14] em relação aos ganhos que obtiveram para sua formação. Kuerten-Dellagnelo, [15] baseada em entrevistas e relatos de experiência, apresenta um estudo focal de dois professores do NucLi da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) [16] em que relata, numa perspectiva vygotskiana, as aprendizagens dos participantes no tocante a sua formação docente.

Sarmiento e Kirsch, [17] revisitando as reflexões previamente elaboradas [18] e os dados que as subsidiaram, retomam, por escrito, as visões dos professores do NucLi UFRGS acerca das contribuições do trabalho no NucLi para sua formação. O artigo sustenta que as respostas dos professores ao questionário sugerem um protagonismo de sua experiência no programa para sua formação docente, tanto no tocante às experiências vivenciadas dentro como fora de sala de aula. A coleção de dados, malgrado etnograficamente limitada, sugere que a natureza das reuniões pedagógicas merece ser destacada: os textos lidos e discutidos nesses encontros parecem servir de subsídio teórico para qualificar a discussão sobre problemas práticos, emergentes da sala de aula, que são discutidos conjuntamente pelos professores e coordenadoras, de modo a construir pontes entre a discussão acadêmica de ordem teórico-conceitual e os problemas vivenciados pelos professores em seu cotidiano. Nessa direção, poderíamos afirmar que a

prática de sala de aula é discutida a partir do recurso ao texto e ao conceito.

Em síntese, a formação de professores tem-se mostrado como uma das mais produtivas questões de investigação surgidas nas produções recentes sobre o IsF, de modo geral, e dos NucLi, de modo específico. Dessa maneira, pode-se dizer que a formação docente é uma realidade em diversos NucLi e parece ser uma empreitada comum que confere coesão às nossas realidades.

Pílulas de dois NucLi: NucLi UFRGS e NucLi FURG

As pílulas que apresentamos aqui são fruto de investigações pontuais já apresentadas em congressos recentes, referidas no parágrafo anterior, mas nunca discutidas por escrito, e consistem em: (1) uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora do NucLi UFRGS registrada em áudio; (2) um excerto de nota de diário de campo gerada em observação-participante no NucLi da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), removida de um conjunto de registros das reuniões pedagógicas; e (3) questionário de perguntas semiabertas e abertas, respondidos de modo voluntário por 12 professores dos NucLis UFRGS e FURG [19] via Google Forms. Os dados foram gerados a partir de uma articulação entre pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, [20] no que diz respeito a filiações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, e pesquisa-ação, [21] posto que também somos sujeitos de pesquisa de nossos contextos, (na qualidade de coordenadores) e os *insights* gerados por nossa produção de conhecimento

(oxalá!) que retornarão diretamente ao campo na forma de iniciativas para os NucLi.

O olhar atento, tanto às pílulas individualmente como em seu conjunto, permite observar que os bolsistas nos NucLi têm participado de diversas práticas que colaboram com suas próprias formações como professores. Ou seja, tanto no questionário, na entrevista ou na nota de campo podem-se observar, em cada um com suas especificidades, os benefícios do programa na formação docente dos participantes.

“É Legal porque tu pode melhorar a tua aula”, entrevista com professora bolsista do NucLi UFRGS [22]

Por ocasião de uma apresentação no V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, ocorrido na Universidade Federal de Goiás (UFG), em outubro de 2014, realizamos uma entrevista com uma das professoras do NucLi UFRGS, em agosto de 2014. A escolha da professora deu-se porque queríamos uma professora atuante no NucLi, com experiência pregressa em pesquisa e extensão, e que estivesse no programa desde o início. Dentre as opções que tínhamos, selecionamos a Raíssa. [23] A entrevista consistiu numa única pergunta feita à professora para que ela contasse um pouco sobre a experiência que eles estavam tendo com as duplas de *coaching*; [24] porém, na conversa, a professora trouxe outros elementos relativos à formação do NucLi para além da pergunta, como, por exemplo, das práticas de planejamento conjunto de aulas, do *peer mentoring* [25] e da participação dos *English Teaching Assistants* (ETAs). [26]

Em cada um dos parágrafos a seguir, traremos em itálico um excerto da entrevista, e, no mesmo parágrafo, o discutiremos.

“A apresentação das aulas o mais legal. Tu apresenta as aulas e os colegas comentam. É legal porque tu pode melhorar tua aula e ter umas ideias que tu não teve ainda” (Raíssa). Raíssa destaca o ponto que considera mais importante da formação docente que vem ocorrendo no NucLi. Segunda ela, a atividade formativa mais significativa são os momentos de apresentação e discussão dos planos de aula, que ocorrem semanalmente. À época da entrevista, esses momentos de preparação conjunta de aulas aconteciam semanalmente; os professores preparavam suas aulas em grupos de afinidade, isto é, por semelhança de cursos, e apresentavam aos colegas para rodadas de sugestões e ideias. Vale destacar que esse é o que estamos chamando de “momento oficial” de formação, isto é, um momento organizado previamente com uma tarefa formativa por parte dos participantes, em oposição a outros momentos em que a formação ocorre de modo espontâneo.

“Todo mundo tem duplas agora. Tu tem que assistir a aulas da tua dupla e comentar alguma coisa que tu acha que a pessoa deveria melhorar na aula. Aí tu volta um tempo depois e vê se a pessoa melhorou” (Raíssa). Esse processo de *peer-mentoring*, proposto por um dos professores do NucLi UFRGS, para dar conta da demanda por maior apoio por parte dos professores que pareciam estar necessitando de maior apoio pedagógico, era de grande interesse nosso. O *peer-mentoring*, do ponto de vista da coordenação pedagógica, ajudou a dar aporte aos professores com menos experiência e fez com que a

maioria deles passasse a ter um retorno bem mais positivo por parte dos alunos e também nas observações de aula por parte da coordenação pedagógica.

“Eles [os ETAs] vão na aula e comentam o que eles acham que poderiam melhorar. Aí, eles te dizem como fariam. Depois eles vão e dão uma aula junto contigo” (Raíssa). Esse processo é internamente denominado de “*co-teaching*”. De modo similar, Raíssa apresenta a participação dos ETAs no contexto de formação do NucLi. Ela sinaliza o processo de *co-teaching* com os ETAs como um ponto que a vem ajudando a melhorar suas aulas, além da vantagem de ter a oportunidade de receber *feedback* sobre sua própria produção linguística de um par mais proficiente.

Por fim, na avaliação de Raíssa, as diversas iniciativas que estavam ocorrendo no NucLi UFRGS, à época da entrevista, estavam sendo proveitosas no sentido de “melhorar a aula”.

NucLi FURG: *The book is on the plane*

Esta pílula consiste no excerto de nota de campo gerada em reunião pedagógica no NucLi FURG, em de abril de 2015. O que motivou a geração destas foi a vontade de registrar, por escrito, interações relevantes ocorridas nas reuniões pedagógicas do NucLi, tanto para reflexão local e privada como para sua possível partilha em algum momento futuro. Esta nota revela algo interessante da perspectiva do coordenador pedagógico [27] que a escreveu: o primeiro momento em que testemunhou os professores ocupando o espaço da reunião pedagógica para narrar de modo pormenorizado uma aula preparada

de modo quase que totalmente independente do livro. [28]
A atividade narrada pelas professoras consiste na adaptação de uma tarefa do livro didático para um *role-play* que ocorre em um avião, em que as professoras produziram material para complementar a atividade do livro (cartões de embarque e cardápios) e mudaram todo o *seating arrangement* da sala de aula em fileiras, como as de um avião.

A discussão nesta semana refere-se a um novo curso, oferecido pela primeira vez no NucLi FURG. O curso chama-se *Inglês para Internacionalização*. O curso está baseado em uma série de livros amplamente conhecidas no mercado editorial de ensino de língua inglesa (*American English File 2nd edition*), e tem por finalidade o ensino do uso integrado das quatro habilidades, além da reflexão sobre vocabulário e recursos linguísticos de modo sistemático e espiralado. Pode-se afirmar que na série de livros haja duas linhas metodológicas que são nossas velhas conhecidas: PPP e *Task-based learning* (similar aos entendimentos de Rod Ellis). O curso está dividido em turmas dos níveis A1 a B2; porém, neste semestre, especificamente, estamos oferecendo apenas turmas de nível A1 e B1, por uma decisão do NucLi de oferecermos turmas A1 e B1 nos semestres ímpares e B1 e B2 em semestres pares.

A reunião é conduzida parcialmente em português e parcialmente em inglês, sendo o *code-switching* emergente das interpretações dos participantes da atividade em curso; ou seja, não há nenhuma norma explícita em relação a como isso deve ser feito.

Todos os professores tinham por tarefa buscar um texto/vídeo autêntico para prepararem uma aula para seus cursos. Dani e Roberta, porém, desculparam-se por não terem tido tempo para realizar essa seleção; cumpre esclarecer que ambas as professoras já vinham trabalhando como um par, posto que ambas estavam lecionando turmas de nível A1. Justificaram que estiveram envolvidas no fim-de-semana com

a preparação da primeira aula desta semana (segunda para Dani; terça para Roberta). A aula consistia na ficcionalização das situações que ocorrem em um avião, em inglês. Por isso, as professoras elaboraram um cartão de embarque, um menu de serviço de bordo com comidas e bebidas, cartões de explicações de segurança típicos em voos internacionais, entre outros textos. O brilho nos olhos das meninas, sobretudo nos da Dani, relatando o engajamento dos alunos nas tarefas de vocabulário, linguagem e leitura, bem como e principalmente nos *role-play* encenados em aula (cujo *seating arrangement* estava na forma de uma aeronave) era notável. De um certo modo, a reação de encantamento e engajamento dos alunos relatada pelas professoras convergia com a minha impressão de que as aulas do IsF-FURG pudessem ser um pouco *bookish* demais; sentia que, como havia uma predominância de tempo de reunião empreendida em discussões administrativas (que são vitais para o funcionamento do programa mas pouco produtivas no sentido de auxiliar com as demandas pedagógicas dos professores-bolsistas), sobrava pouco tempo para pensar em dinâmicas de sala de aula e tarefas não antevistas pelos livros didáticos e seus *teacher's manuals/resource packs*. [29]

A citação aponta, ao nosso ver, a perspectiva do coordenador, que percebe, no curso da interação com as professoras, algo novo em relação à preparação de aulas: o entusiasmo no tocante à preparação de uma aula bastante diferente da proposta do livro. O que parece singelo marca, na visão do coordenador, uma aprendizagem bastante importante para as bolsistas: a de que a aula de língua inglesa não tem a obrigação de ser exatamente como proposta pelo livro. Aparentemente, um dos medos dessa equipe específica de professores parecia ser de que os alunos reclamariam se não fizessem o uso do livro didático em todas as aulas. [30] Além disso, registra o

primeiro momento em que vi os professores do NucLi FURG, narrarem a preparação de uma aula que empregasse um nível bastante alto de criatividade em relação ao material utilizado em aula sem, contudo, descartá-lo. Nesse sentido, o evento descrito nessa nota de campo marcou o início de um ciclo bastante produtivo de preparação conjunta de aulas no NucLi FURG, posto que isso tenha-se tornado, cada vez mais, comum em nossas preparações de aula. Vale destacar também, ainda que a instância narrativa na citação não tenha isto, que a dupla de professoras inclui uma professora com relativa experiência e outra que está tendo no NucLi sua iniciação à docência. A observação de outras permite entrever que há, nesta dupla, a interação entre um par mais experiente e um par menos experiente, e que isso é, por vezes, relevante no trabalho conjunto das professoras.

Descobrimos as modalidades de formação de professores nos NucLi

Por ocasião do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, resolvemos, pela primeira vez, gerar dados sobre os NucLi UFRGS e FURG de modo conjunto. Para tanto, pensamos em um questionário em via Google Forms [31] que retomasse a discussão de Sarmento e Kirsch, [32] expandisse-a e incluísse participantes de ambos os NucLi. Desta vez, além de perguntarmos sobre as experiências dos professores acerca do trabalho nos NucLi, também buscamos fazer um levantamento de seus perfis e experiências pregressas. Assim, as perguntas foram as seguintes:

1. Há quanto tempo você participa ou por quanto tempo você participou do IsF?

2. Você tem alguma experiência pregressa ao IsF como docente de língua inglesa?
 - 2.1. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, quais contextos em que você atuou?
 - 2.2. Como você compararia suas experiências docentes pregressas (caso as tenha) às que você vem vivendo ou viveu como docente do IsF?
3. Quais atividades você já realizou como professor/a do IsF?
 - 3.1. Qual a frequência com que cada atividade foi/tem sido realizada?
 - 3.2. Dentre essas atividades, quais você ressaltaria como as que mais lhe propiciaram aprendizagens?
 - 3.4. No âmbito das aprendizagens mencionadas, quais você destacaria como mais relevantes para sua formação como professor/a de inglês? Por quê?

As perguntas foram enviadas aos professores de ambos os NuLi para serem respondidas de modo anônimo e sem um caráter obrigatório. De um total de 25 professores, 12 responderam. [33] Para os fins de apresentarmos apenas o que julgamos mais relevante nas respostas, referimos ao conjunto integral de respostas e resumiremos a maioria das perguntas. [34]

Na primeira pergunta, respondida por todos os professores, eles indicaram o seu tempo de participação no IsF. As respostas dos professores estão resumidas no Gráfico 1:

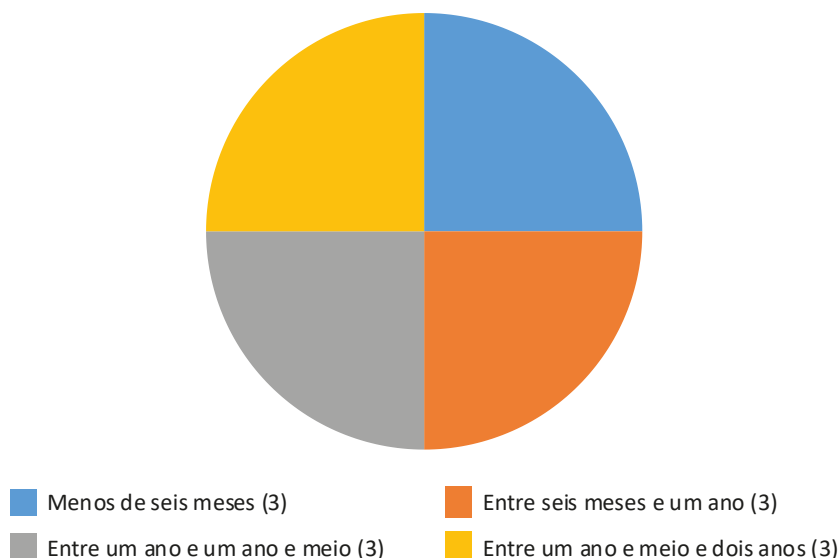


Gráfico 1 – Tempo como bolsista do NucLi

Fonte: Arquivo NucLi UFRGS.

Algo que merece ser destacado, é que as repostas são equânimes no tocante ao tempo de atuação nos NucLi. Ou seja, há um número equivalente de participantes “veteranos” ao de “novatos”, bem como aqueles que estão no entremeio. Ainda que não seja possível tratar dos conceitos de “participação periférica” e “participação plena” [35] a partir de dados não etnográficos, é irresistível especular que as respostas revelam a possibilidade de que os NucLi estejam propiciando aos participantes uma experiência em que haja um balanço entre participantes mais e menos experientes. Desse modo, podemos inferir que isso possa estar impactando na aprendizagem tanto dos “veteranos”, que tem a oportunidade de interagir com pares menos experientes e ensiná-los, aprendendo também, bem como na aprendizagem dos “novatos”, pois vivenciam a oportunidade de terem sua participação mediada por pares mais experientes.

A tendência observada no Gráfico 1 se mantém quando perguntamos sobre as experiências pregressas dos

professores, o que pode ser visto no Gráfico 2:

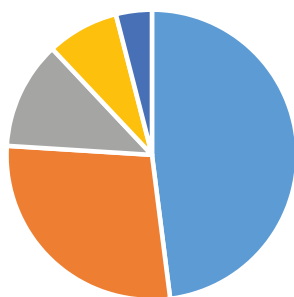


Gráfico 2 – Tempo como professor do inglês

Fonte: Arquivo NuLi UFRGS.

Ou seja, também nesse quesito podemos ver uma mesclagem bastante significativa entre o tempo de experiência como professores em ambos os NuLi, na medida em que também há a tendência de uma mistura equânime entre “novatos na profissão” e “veteranos na profissão”, sendo que duas categorias não foram respondidas. Entretanto, os contextos em que essas experiências ocorreram não apresentam grande variedade, pois oito professores responderam que sua experiência se deu em “cursos livres de inglês”, um respondeu que sua experiência se deu em “escola básica”, um respondeu que sua experiência ocorreu “em curso pré-vestibular” e um, “com aulas particulares”, sendo que dois professores responderam ter experiência em mais de um contexto.

Nas perguntas seguintes, os professores elencaram as atividades que já realizaram como bolsistas do NuLi, bem como as que ressaltaram que mais lhes propiciaram aprendizagem no tocante a sua formação docente. Em primeiro lugar, as atividades e o número de vezes que elas foram mencionadas nas respostas:



■ Atividades de docência (aulas, palestras, *workshops*, monitorias) (12)

■ Aplicação de TOEFL/ITP (7)

■ Participação em reuniões e reflexões pedagógicas (3)

■ Atividades de divulgação do NuLi (2)

■ Elaboração de material didático (1)

Gráfico 3 – Atividades realizadas pelos professores (número de menções nas respostas)

Fonte: Arquivo NuLi UFRGS.

É possível notar que as atividades de docência, sejam elas na forma de ensino de turmas regulares ou na de palestras, seminários e *workshops*, são preponderantes. Em segundo lugar, está a aplicação de TOEFL/ITP, seguidas pela participação em reuniões e reflexões pedagógicas, atividades de divulgação do NuLi e elaboração de material didático. Pode-se ressaltar que três, dos cinco grupos de atividades mencionadas nas respostas dos professores, são diretamente relacionadas à atividade docente: ministrar aulas, palestras e *workshops*, participar em reuniões e reflexões pedagógicas e elaborar materiais didáticos.

O Gráfico 4, a seguir, resume a resposta em que os professores elencam as atividades que mais lhes propiciaram aprendizagens úteis à profissão de professor. Curiosamente, uma atividade que não foi mencionada nas respostas à pergunta anterior – a preparação de aulas – é citada:

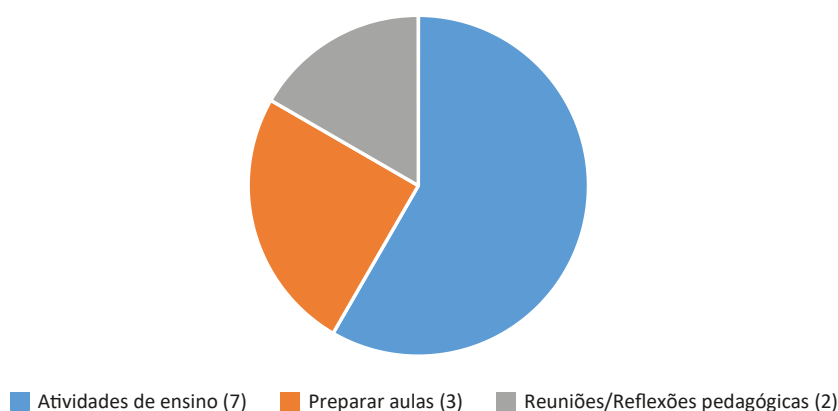


Gráfico 4 – Atividades ressaltadas como as que mais propiciaram aprendizagens (por menção)

Fonte: Arquivo NuLi UFRGS.

Como não é de surpreender, as atividades mencionadas são as que mantêm o vínculo mais estreito com a sala de aula: ensino, preparação de aulas e, por fim, as reuniões/reflexões pedagógicas. Ou seja, as atividades de ordem mais prática parecem ser, na visão dos professores, as que mais os ensinam sobre o ofício de professor. Não gostaríamos, entretanto, de cindir a prática da reflexão, pois, como ensina Schön, [36] todo o bom profissional tem uma capacidade (muitas vezes imperceptível) de refletir no curso da ação, como faz um músico de jazz durante improvisos. Todavia, há momentos em que a prática é mais evidente do que a reflexão e vice-versa, e é nesse sentido que enquadramos a percepção de que os professores se percebem aprendendo mais nas atividades mais alinhadas à prática.

Na última pergunta, espaço para os professores falarem sobre as aprendizagens que gostariam de destacar acerca de sua participação no NuLi, a relação (1) entre as atividades docentes (preparar e ministrar aulas, *workshops* e palestras), (2) reflexão conjunta e a troca de experiência com os pares (ETAs, colegas e coordenadores) e (3)

reflexão sistemática (reuniões pedagógicas) aparece de forma mais evidente nos relatos dos professores.

Considerações finais

As três fontes de dados, a saber, entrevista com uma das professoras do NuLi UFRGS, diário de campo do NuLi FURG e questionários respondidos por professores de ambos os NuLi, apontam para diferentes atividades de formação que têm proporcionado momentos de desenvolvimento profissional e reflexão sobre esse desenvolvimento entre os bolsistas de ambos os NuLi.

Na entrevista, Raissa mencionou as práticas de *coaching*, *peer mentoring* e participação dos ETAs como significativas. Porém, ressaltou a apresentação das aulas aos colegas como importante para a sua formação docente, assim como os momentos de apresentação e discussão dos planos de aula, que ocorrem semanalmente. Sobre o diário de campo no NuLi FURG, o coordenador pedagógico destaca o entusiasmo de duas professoras ao comentarem sobre a preparação de materiais didáticos em adição ao livro, marcando o início de um ciclo bastante produtivo de preparação conjunta de aulas naquela universidade. Quanto às respostas concedidas pelos professores dos dois NuLi, as atividades/ações relacionadas ao ensino, assim como a reflexão sobre essas ações são consideradas as questões mais importantes para suas formações.

Esses breves relatos aproximam, como já mencionado na introdução deste artigo, o IsF ao modelo de formação de professores advogado por Nóvoa, [37] semelhante à residência médica. Nesta perspectiva, as propostas

teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Sabemos, naturalmente, que o IsF é um programa com características bastante singulares com relação ao tipo de aluno (jovens e adultos geralmente com muita motivação para o aprendizado) e local (campus universitário). Outra (s) realidade (s) será (ão) encontrada (s) ao ingressarem em outros estabelecimentos de ensino, quer sejam da esfera pública ou privada. Contudo, a apreciação e o entendimento de que cada contexto de ensino/aprendizagem é único, o qual constitui parte inerente do ofício e natureza de professores reflexivos. Neste sentido, cabe ressaltar o papel dos coordenadores como pares mais experientes nesse processo, de forma a promover questionamentos sobre os variados contextos educacionais. Os encontros pedagógicos entre coordenadores e professores, previstos no programa, podem e devem servir como sessões reflexivas para a criação de oportunidades de discussão sobre as ações práticas de professores na sala de aula e as teorias que as fundamentam. Frisamos também a importância de continuarmos investigando o IsF como palco de formação de professores sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Finalizando, citamos Paulo Freire de forma a elucidar a importância da singularidade de cada momento na vida de um professor: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”.

Notas

1 A autora, professora Simone Sarmento, foi
2 coordenadora geral do Programa Idiomas sem
Fronteiras na UFRGS e vice-presidente do programa
no Ministério da Educação (MEC); o autor, professor
William Kirsch, é coordenador pedagógico do
programa na FURG.

2 SARMENTO; KIRSCH, 2014a; SARMENTO;
KIRSCH, 2014b; WELP; SARMENTO; KIRSCH, 2014.
3 SARMENTO; KIRSCH, 2015.

4 Kirsch, em elaboração, orientada pela professora
Simone Sarmento.

5 WENGER, 1998; SCHÖN, 2000.

6 MEC, 2008 [2015].

7 BRASIL, 2012, p. 15.

8 MEC, 2012, p. 28.

9 MEC, 2014, p. 11.

1 Em explícita referência ao trabalho de Nóvoa (2009).

0 NÓVOA, 2009, p. 17-18.

1 SARMENTO; KIRSCH 2014a; 2014b.

2 NAVARRO; GATTOLIN, 2014.

1 Universidade Federal de São Carlos.

4

1 KUERTEN-DELLAGNELO, 2014.
5
1 Universidade Federal de Santa Catarina.
6
1 SARMENTO; KIRSCH, 2015.
7
1 SARMENTO; KIRSCH, 2014a; 2014b.
8
1 O NucLi FURG tem cinco professores, sendo quatro
9
alunos de graduação em Letras Português-Inglês e
uma mestra. O NucLi UFRGS tem 20 professores,
sendo 19 alunos de graduação em Letras (Português-
Inglês ou Inglês) e uma mestra.
2 MASON, 1996; ERICKSON, 1990; DURANTI, 1997.
0
2 GREENWOOD; LENVIN, 2006.
1
2 Mais informações sobre o NucLi UFRGS podem ser
2
obtidas em Welp, Fontes e Sarmento neste volume.
2 Pseudônimo, como todos os demais nomes de
3
participantes doravante.
2 Professores com mais experiência docente foram
4
colocados em pares com colegas novatos que
sinalizaram necessitar de ajuda para prepararem aulas

em conjunto, bem como para realizarem observação mútua de aulas e sessões de feedback

A atividade de *peer mentoring* será explicada a seguir.

2
5

English Teaching Assistants (ETAs) do Programa

2
6

CAPES-Fullbright.

Dado ao caráter altamente pessoal, quase

2
7

confessional, que assumem as de campo, foi inevitável que a voz do discurso nesta pílula passasse a um “eu” incompatível com empreitada comum de que se configura este artigo. Entretanto, qualquer “nós” colocado aqui soaria absolutamente artificial.

Um aparte se faz necessário: a nota foi gerada menos

2
8

de dois meses após eu ter assumido a coordenação pedagógica do NuLi FURG. Ou seja, o fato de estar registrado aqui que foi a primeira vez que presenciei um evento dessa natureza não significa que eles não ocorressem antes de eu estar lá e, de modo algum, implica qualquer modalidade de crítica à coordenação ou aos próprios professores. Simplesmente foi a primeira vez em que eu presenciei um evento desse modo lá; daí o tom da nota.

Diário de Campo, NuLi FURG, 22 de abril de 2015.

2
9

É difícil estabelecer de onde vem esse medo, mas

3
0

pode partir da experiência de alguns desses professores em um curso de inglês privado muito conhecido em nossa região, reconhecido como uma

instituição em que os professores são “treinados” para “aplicar” o material em todas as aulas, porque os alunos “pagam muito caro” pelo material e “querem fazer cada linha” dele. Como a maioria de nossos alunos começa a carreira docente nesse curso livre, parece que alguns dogmas da instituição passam a ser internamente persuasivos até a quem não trabalhou lá.

Disponível em:

3
1

<https://docs.google.com/forms/d/1mbt2DzE-QTH63KBLSM7IWzjR2tN-6gy0i7TZTINO62o/viewform>. Acesso em: 23 set. 2015. Realizada entre abril e junho de 2015.

SARMENTO; KIRSCH, 2015.

3
2

Como as respostas não são identificadas, não

3
3

podemos precisar quantos professores de cada NucLi responderam, mas temos razões para crer que professores de ambos NucLi responderam, posto que as quatro primeiras respostas foram certamente de professores do NucLi FURG, visto as datas que foram enviadas para os participantes.

Disponível em:

3
4

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g4ZD4hcKzudZQUz1c6kD305Z_wiSOIrYI3LTVPyxRcw/edit?usp=sharing. Acesso em: 23 set. 2015.

LAVE; WENGER, 1991.

3
5

SCHÖN, 2000.

3
6

3
7
NÓVOA, 2009.

Referências

BRASIL. Portaria Conjunta nº 44, de 24 de maio de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 101, Seção 1, p. 15, 25 maio 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 22 set. 2015.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. 422 p.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. (Ed.). *Quantitative methods, qualitative methods*. London: Macmillan, 1990. p. 77-198.

GREENWOOD, D.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-114.

KIRSCH, W. Formação de professores de inglês como língua adicional em uma comunidade de prática do Programa Idiomas sem Fronteiras. Tese (Doutorado) – PPGLET, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Em elaboração.

KUERTEN-DELLAGNELO, A. Aprendizagem e desenvolvimento de docentes: a percepção de dois professores iniciantes. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 4., 2014, Maceió. *Anais...* Maceió: [s.n.], 2014. Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no Programa Inglês sem Fronteiras.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. [S.l.]: Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1996.

MEC – Ministério da Educação. *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, 2008 [2015]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 22 set. 2015.

MEC – Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, [S.l.], 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 22 set. 2015.

MEC – Ministério da Educação. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 222, Seção 1, p. 11, 17 nov. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2rpiekA>. Acesso em: 23 set. 2015.

NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Transpondo fronteiras na formação de professores de inglês. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 4., 2014, Maceió. *Anais...* Maceió: [s.n.], 2014. Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no Programa Inglês sem Fronteiras. (Comunicação).

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SARMENTO, S; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras na UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO NOVOS LETRAMENTOS, 5., 2014, São Paulo. *Conferências...* São Paulo, SP: USP, 2014a. (Mesa-redonda).

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. O contexto de prática do NucLi UFRGS: eventos de formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 4., 2014, Maceió. *Anais...* Maceió: [s.n.], 2014b. Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no Programa Inglês sem Fronteiras. (Comunicação).

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 47-59, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47/29556>. Acesso em: 15 set. 2015.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WELP, A. K. S.; SARMENTO, S.; KIRSCH, W. A construção da identidade do professor no Programa Inglês sem Fronteiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 4., 2014, Maceió. *Anais...* Maceió: [s.n.], 2014. Public policies in the teaching of languages in Brazil. (Comunicação).

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
DENISE CRISTINA KLUGE
MARIZA RIVA DE ALMEIDA

Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Experiências locais e desafios constantes

Expandir os conhecimentos teóricos e as práticas de letramentos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas para uma educação cidadã e integrada à sociedade globalizada tem sido o objetivo principal dos vários setores que promovem a formação de professores de línguas estrangeiras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), dentre eles do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (NucLi-IsF).

Este trabalho pretende compartilhar e discutir a organização do processo local de formação inicial e continuada no NucLi-UFPR ao longo dos primeiros nove meses de seu funcionamento (de agosto de 2013 a maio de 2014). Além disso, pretende discutir as experiências e

desafios durante esse processo de formação, considerando o perfil dos professores-bolsistas e dos formadores de professores inseridos no Programa IsF.

Neste artigo relatamos também a parceria do NucLi com o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) e com o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR, imprescindíveis para a viabilização e sucesso do programa.

O Núcleo de Línguas da UFPR (NucLi-UFPR)

O Programa IsF foi criado em 2012 para atender às demandas do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e outros programas de intercâmbio governamentais. O IsF é uma iniciativa do governo federal em conjunto com o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi elaborado a partir da necessidade de se aprimorar a proficiência em língua inglesa dos estudantes universitários brasileiros. Com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do Programa Ciência sem Fronteiras, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio da língua inglesa. ^[1]

As primeiras negociações entre UFPR e MEC para implantação do IsF ocorreram no fim do segundo semestre de 2012. O programa recebeu apoio logístico do CELIN, e recebeu também apoio do NAP, que lhe cedeu espaço físico e estrutura para o planejamento dos cursos e atividades a serem desenvolvidas em 2014.

Em 2014, o NucLi-UFPR passou a oferecer cursos presenciais gratuitos de língua inglesa a alunos de graduação e pós-graduação da universidade, contando, para isso, com uma equipe formada por dez professores-bolsistas, licenciandos em Letras/Inglês, dois coordenadores (um geral e um pedagógico), uma professora do curso de Letras que auxilia técnica e pedagogicamente, uma técnica do CELIN, três estagiários/monitores e três ETAs (*English Teaching Assistants*), bolsistas estadunidenses do *ETA Program*, que é uma das iniciativas do governo federal como expansão do programa CAPES-Fulbright e visa dar apoio à oferta de ensino de inglês no IsF.

Além dos cursos presenciais, os alunos tiveram também a oportunidade de participar do *My English Online* (MEO), curso de inglês *on-line* do Programa IsF e de realizar o exame TOEFL/ITP gratuitamente, visando prepará-los para o Programa CsF, que permite o acesso a universidades de países onde a educação superior é conduzida, em sua totalidade ou em parte, em língua inglesa.

O NucLi-UFPR promoveu, ao longo do ano letivo, oportunidades de encontros entre alunos e equipe do NucLi em *workshops* e eventos interculturais como os promovidos pelos ETAs sobre escrita acadêmica e o *Cultural Friday*, encontro que tem quatro horas de duração com músicas, palestras e atividades interculturais e rodas de conversas com alunos intercambistas.

A equipe NucLi-UFPR

Como mencionado, a equipe NucLi-UFPR é formada por dez professores-bolsistas, dois coordenadores (um geral e um pedagógico), uma professora do curso de Letras que auxiliou técnica e pedagogicamente, uma técnica do CELIN, três estagiários/monitores e três ETAs. O perfil dos professores bolsistas e dos professores formadores do NucLi-UFPR serão descritos nas seções a seguir.

O perfil dos professores-bolsistas do NucLi-UFPR

Os professores-bolsistas do NucLi-IsF-UFPR são alunos do curso de Letras, com licenciatura em língua inglesa, que apresentam um bom histórico escolar e são alunos comprometidos e responsáveis, além de possuir o score TOEFL mínimo (600 pontos) exigido pelo programa.

Alguns professores-bolsistas já tinham certa experiência em sala de aula, por lecionarem ou terem lecionado em cursos de idiomas e/ou participarem/terem participado de projetos educacionais na universidade, tais como o PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) programa desenvolvido por docentes, estudantes e servidores técnicos administrativos de vários Setores e Departamentos da UFPR em parceria com o CELIN, visando atender migrantes de vários países que precisam aprender sobre a língua e cultura brasileiras em seu processo de chegada ao novo país.

O desenvolvimento dos professores bolsistas em relação à sua prática pedagógica e à pesquisa, viabilizado por meio das atividades de docência e formação, está, a cada dia, mais evidente, especialmente entre as quatro professoras que iniciaram no programa em agosto de

2013, como afirma a professora Andréa Brüning Beltrão, bolsista desde o início das atividades do NucLi-IsF-UFPR:

O Programa IsF me proporcionou uma grande oportunidade para melhorar a minha formação como professora. Quando entrei no projeto, eu já tinha alguns anos de experiência em escolas de línguas, porém, dentro do programa aprendi a elaborar cursos, materiais e a pensar sobre o ensino de uma forma diferente. Como os cursos que oferecemos são cursos isolados, diferentemente de uma escola de idiomas, precisamos preparar nossos alunos para serem independentes em sua trajetória de aprendizagem, um conceito que não é tão enfatizado em outros ambientes. Também aprendi a trabalhar de forma colaborativa com os meus colegas e até mesmo com os meus alunos. Agora vejo a sala de aula como um ambiente de aprendizado para todos, não só para os alunos.

A equipe de professoras-bolsistas do NucLi-IsF-UFPR mostra-se cada vez mais engajada nos objetivos do programa. Tal engajamento é demonstrado por meio das atitudes e trabalho colaborativo na equipe, do compromisso com atividades extraclasse e com contribuições para o aprimoramento do programa.

O perfil dos professores formadores do NucLi-UFPR

Os professores formadores de professores-bolsistas, integrantes da coordenação do NucLi IsF são professores mestres e doutores, que atuam na graduação e pós-graduação do curso de Letras/Inglês da UFPR. Tratam-se de professores com vasta experiência em docência e amplo conhecimento na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e língua inglesa, mais

especificamente, e envolvidos no desenvolvimento de pesquisas científicas.

O entrosamento e o trabalho colaborativo entre os professores formadores foram fundamentais para a implementação e sucesso do programa. Encontros para planejamento de ações e discussão sobre o andamento das atividades do NuLi-IsF ocorrem semanalmente e são imprescindíveis para o bom andamento do programa.

Experiências e desafios

Desde o início do Programa IsF e do NuLi-UFPR, o trabalho foi sempre entremeado por desafios constantes que se configuraram de acordo com nossa realidade local e também com a realidade nacional. Enfrentamos o adiamento do início dos cursos, discutimos os cursos e níveis a serem ofertados de acordo com o público-alvo, tivemos momentos de evasão desanimadora de participantes, mudanças nos grupos de coordenação e bolsistas, e substituições imprevistas de bolsistas em horas cruciais, mas, a despeito das horas difíceis, seguimos navegando.

À medida que fomos enfrentando cada um destes desafios, fizemos ajustes, revimos posturas e amadurecemos por meio das experiências enquanto grupo de trabalho. Fomos construindo conhecimento compartilhado a partir das ideias de cada participante do grupo e das discussões, construções e reconstruções constantes e também por meio das parcerias que foram sendo estabelecidas, especialmente com o NAP-UFPR e com o CELIN-UFPR.

A parceria NAP-NucLi-UFPR

Nas próximas seções serão apresentados o NAP e suas ações, sua parceria com o NucLi-UFPR desde 2013, bem como as ações colaborativas desenvolvidas em conjunto.

O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR)

O NAP da UFPR foi criado no ano de 1995, inspirando-se na estrutura dos NAPs Londrina e Maringá, que vinham trabalhando com professores da Rede Estadual do Estado do Paraná desde 1983 e em parceria com associações de professores, como a Associação de Professores de Inglês do Estado do Paraná (APLIEPAR). Apesar de ter sido inaugurado como um núcleo de apoio e assessoria para formação de professores de inglês, o NAP-UFPR se configura hoje como um espaço de formação continuada para professores de diferentes línguas dos Ensinos Fundamental e Médio das redes pública e privada e para professores de diferentes instituições de ensino de línguas que buscam compartilhar suas experiências. Surgiu, portanto, com o objetivo de envolver profissionais da área de ensino de língua estrangeira no compartilhamento de conhecimento, capacitação e assessoramento a outros profissionais engajados na educação. [2]

O NAP conta com uma biblioteca para empréstimo de livros de fundamentação teórico-metodológica para docentes de línguas estrangeiras, livros-texto, literários, dicionários e revistas e um centro de recursos para professores de línguas estrangeiras, que disponibiliza

empréstimo de materiais didáticos, tais como jogos, *flashcards*, CDs e DVDs.

Estagiários/monitores, advindos do curso de Letras, prestam atendimento diário aos professores e ao público nos três turnos de funcionamento da UFPR e são responsáveis pela elaboração e organização de materiais para o Centro de Recursos.

O NAP-NucLi-UFPR e o Programa de Formação de Professores

A sólida estrutura organizacional do NAP-UFPR, e a presença de estagiários/monitores, permite desde o princípio do IsF, o atendimento administrativo e acompanhamento pedagógico a professores (em assuntos relativos ao andamento dos cursos presenciais como: controle de listas de frequência, arquivamento de documentos, impressão de avaliações, dentre outros) e a alunos do IsF, que encontram ali um espaço de atendimento tanto presencial como por e-mail e/ou telefone para informações sobre o programa, para solução de dúvidas sobre os cursos e os exames TOEFL e para entrega de resultados dos exames, dentre outras atividades.

Ao longo dos anos de 2013 e 2014, o NAP ofereceu espaço físico e recursos pedagógicos para a realização do programa de formação continuada dos professores bolsistas IsF, planejado pela coordenação pedagógica em conjunto com os referidos professores, com o objetivo de desenvolver/aprimorar sua prática de ensino, complementando a formação que recebem no curso de

Letras e atendendo, dessa forma, a um dos propósitos do Programa IsF, que é o fortalecimento das licenciaturas.

As atividades de formação desenvolvidas foram, primordialmente, de base colaborativa, por se acreditar que todos os membros da equipe, formadores e professores em formação, fazem parte de uma comunidade de aprendizagem, que se desenvolve sob uma metodologia de trabalho-ensino-pesquisa e que acredita que a colaboração, como afirmado por Paulo Freire, é uma característica da ação dialógica, que possibilita aos sujeitos produzir coletivamente, muito mais que individualmente. Para Freire, [3] “a colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.”

A prática de trabalho colaborativo entre a equipe do NucLi permitiu que os professores percebessem que as experiências podem ser complementares, que todos/as têm algo a contribuir e incentivaram também a pesquisa e o ensino colaborativo, levando os participantes do grupo, independentemente de funções assumidas, à compreensão de que pesquisar colaborativamente significa entender a partilha e mutualidade, não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa mas, ao contrário, em termos de compreender o trabalho uns dos outros. [4] Além disso, permitiu que os professores percebessem que é preciso ensinar de forma colaborativa com o propósito de promover aprendizagem por meio de oportunidades de analisar questões significativas sob os diversos pontos de vista dos envolvidos, sendo os alunos os principais sujeitos nesse cenário.

Ações colaborativas

Entre as ações colaborativas realizadas pela equipe do NucLi-UFPR em 2013 e 2014 destacamos a discussão de textos para a fundamentação teórica do trabalho pedagógico que seria desenvolvido nos cursos presenciais em 2014, e micro aulas, analisadas e discutidas pelos professores bolsistas, para o aprimoramento de sua prática de ensino e observação de aulas no CELIN-UFPR.

Em 2014 os encontros de formação de professores ocorreram ao longo de todas as sextas-feiras, com a duração de três horas. Deles participaram a coordenação geral e pedagógica, professores-bolsistas e ETAs, para discussão de questões administrativas relacionadas às aulas presenciais e ao exame TOEFL, troca de experiências sobre o andamento das aulas, planejamentos, projetos e eventos, discussão de textos teórico-metodológicos, participação e realização de *workshops*.

O projeto de observação de aulas

O grupo de professores e ETAs elaborou, junto à coordenação pedagógica, um formulário para observação e sugestões de implementação de aulas, que foi testado durante o recesso de aulas presenciais, por meio da observação de aulas em vídeo. Cada membro da equipe observou e analisou, com a ajuda do formulário, três aulas em vídeo, dentre cinco sugeridas pela coordenação pedagógica. Na sequência, em um encontro presencial, os professores que observaram as mesmas aulas assistiram aos vídeos novamente e compararam seus formulários, discutindo o que analisaram e suas sugestões para as

aulas. Tal experiência os auxiliou nas observações das aulas presenciais dos colegas de trabalho no IsF, tanto em relação a perceberem o que deve ser focado durante a observação de uma aula quanto de serem observados e entenderem tal atividade como uma importante forma de trabalho colaborativo e crescimento profissional. Após serem revisados e alterados no grande grupo, os formulários foram utilizados nas observações entre os membros da equipe NucLi-IsF-UFPR. Após cada observação, o professor observado recebeu uma cópia dos formulários preenchidos, sendo que os originais permanecem arquivados com a coordenação do NucLi, depois do processo de análise e discussão com cada professor.

Discussão de textos teórico-metodológicos

Durante o recesso de aulas, a equipe de professores e coordenadores NucLi-UFPR fez a leitura de vários textos relevantes para a fundamentação teórica de sua prática pedagógica. Cada membro da equipe ficou responsável por liderar a discussão de um dos textos e os demais deveriam ler e enviar duas questões para o responsável. Com o auxílio de apresentações em *power point* dos resumos e das questões, a cada encontro de sexta-feira, um dos textos era estudado e discutido pela equipe. Esse trabalho levou a uma enorme reflexão por parte do grupo, perceptível nos discursos de seus membros, assim como nas agências desempenhadas pelos professores dentro e fora de sala de aula e nas relações com os colegas.

Por meio das leituras e discussões foram abordados diversos tópicos, com destaque para questões

relacionadas ao letramento crítico e multiletramentos.

O letramento crítico apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo (...) Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (globais e locais). [5]

Oficinas

Em duplas ou individualmente, professores, coordenadores e ETAs do NucLi-UFPR prepararam e apresentaram oficinas sobre temas importantes para a prática docente, tais como uso da tecnologia em sala de aula, jogos, músicas, dificuldades de pronúncia de falantes brasileiros de português, vídeos, língua e cultura e escrita acadêmica. As oficinas foram organizadas por membros escolhidos *a priori*, mas todos no grupo puderam sempre colaborar, durante a sua realização, com ideias e experiências práticas.

A parceria CELIN-NucLi-UFPR

Nas próximas seções serão apresentados o CELIN e suas ações, sua parceria com o NucLi-UFPR desde 2013 e suas ações.

O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR)

O CELIN-UFPR (criado em 1995, visto que o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR (DELEM-UFPR) já não conseguia atender a demanda por cursos instrumentais de língua estrangeira, oferecidos no departamento desde 1976. Além deste, outros fatores levaram à criação do CELIN. O primeiro foi o fato de que o ensino instrumental de línguas oferecido no DELEM era direcionado à leitura e a compreensão de textos, nem sempre atendendo, portanto, às expectativas da comunidade externa à UFPR, que esperava desenvolver outras habilidades linguísticas e adquirir conhecimento sobre a cultura da língua-alvo. O segundo fator foi servir como espaço de formação profissional e continuada para graduandos em Letras da universidade.

Além de oferecer cursos de extensão universitária nas línguas para as quais há cursos de graduação no DELEM e no Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas – como alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, polonês, latim e grego, o CELIN oferece também cursos de idiomas das etnias que compõem a população do estado do Paraná – como ucraniano, hebraico, russo, chinês, guarani, árabe, dentre outras.

O CELIN oferece, ainda, cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), cuja demanda, nos últimos anos, tem sido crescente, devido ao aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e, conseqüentemente, do número de intercambistas. Para ajudar no processo de adaptação desses estudantes estrangeiros, o CELIN, por meio do seu Setor de Acordos e Convênios e do Núcleo Tandem, faz parceria com a Assessoria de Relações Internacionais (ARI) da UFPR, acompanhando-os à Polícia Federal, ajudando-os a

encontrar moradia, dentre outras questões relacionadas ao dia a dia do estrangeiro, além de programar atividades extracurriculares sobre história e cultura brasileiras.

O CELIN é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de língua estrangeira e tem se destacado, também, oferecendo oportunidades aos alunos de Letras da UFPR para a prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica. Os professores são incentivados ao engajamento em projetos paralelos ao ensino, como a criação de materiais diversos – apostilas, materiais digitalizados para estudo a distância, revista eletrônica, entre outros. A capacitação dos docentes é supervisionada pelos professores da UFPR e complementada com a participação em congressos, cursos e eventos internos e externos.

O CELIN-NucLi-UFPR e a aplicação de testes e organização administrativa do IsF-NucLi

Como a representante da UFPR nas negociações para a criação do NucLi-IsF-UFPR era a Professora Mariza Riva de Almeida, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, e também diretora do CELIN, eleita em novembro de 2012, viabilizou-se, no CELIN, o apoio logístico e administrativo para o Programa IsF e implantação do NucLi-UFPR. Tal parceria possibilitou que, já em janeiro de 2013, se realizasse a primeira demanda de aplicação do teste de proficiência TOEFL, na modalidade ITP (uma das modalidades *paper based* do TOEFL) na UFPR. No ano de 2013, foram atendidas seis

demandas de aplicação de testes, cuja logística de aplicação ficou a cargo de funcionários do CELIN-UFPR.

Além disso, toda a organização das ofertas de turma, contatos interinstitucionais para viabilização de salas nos diversos *campi* da UFPR e orçamentos passaram a ser feitos no CELIN, o que fez com que o Programa IsF fosse bem acolhido institucionalmente.

Reflexões e perspectivas futuras do IsF-NucLi-UFPR

Na caminhada do IsF-NucLi-UFPR, muitas reflexões foram se delineando. Aprendemos, enquanto grupo, a valorizar a contribuição de cada participante. Lembrando a Pedagogia do Êxito de Freinet, [6] o processo e o caminho de cada um têm sido sempre levados em conta, num constante reconhecimento do outro como aquele que não eu, mas, ao mesmo tempo, eu tanto. Um processo de responsabilidades compartilhadas com agências distintas dos sujeitos de acordo com suas potencialidades.

Outra reflexão que se tornou emblemática entre os participantes do grupo do IsF-NucLi-UFPR foi a de que o propósito maior do grupo estaria sempre ligado a ideia de pensar, refletir, interpretar, levando este propósito também aos alunos participantes, tanto em sala de aula quanto nos materiais desenvolvidos para o ensino. Almeja-se, portanto, aprender a pensar, e não no que pensar, numa busca pela autonomia de cada indivíduo; construir sentidos diferenciados a partir dos pontos de vista distintos; usar ferramentas para poder argumentar e embasar suas construções de sentido. E lidar com as diferenças, com o imprevisível.

E, assim, o IsF-NucLi-UFPR vem seguindo. Para o futuro, espera-se ampliar a oferta de cursos, diversificar o público-alvo atendendo docentes, discentes e funcionários técnico- administrativos da UFPR.

Espera-se também que esta ampliação, em se tratando de reconhecer a importância das línguas estrangeiras, se estenda para outras tantas línguas, dentre elas o alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim. E que a sigla IsF para Inglês sem Fronteiras, seja, assim, ampliada para Idiomas sem Fronteiras. Um reconhecimento claro de que línguas e culturas diversas tem lugar cativo na educação de todo cidadão que quer ser cidadão do mundo.

Notas

- 1 BRASIL, 2014.
- 2 ALMEIDA; CRUZ, 2005.
- 3 FREIRE, 1987 *apud* MATEUS, 2014.
- 4 CLARK *et al.*, 1996.
- 5 JORDÃO, 2007.
- 6 FREINET, 1975, 1996.

Referências

ALMEIDA, M. R.; CRUZ, S. *NAP curitiba e sua história*. Curitiba: [s.n.], 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://IsF.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CELIN-UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. História. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CLARK, C. *et al.* Collaboration as dialogue: teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, v. 3, n. 1, p. 193-231, 1996.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JORDÃO, C. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2007.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. *Calidoscópio*, v. 12, n. 1, p. 64-72, 2014.

NAP-UFPR – Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR. Disponível em: <http://www.nap.ufpr.br/>. Acesso em: 24 maio 2015.

Seção 3

Produção de material didático para o IsF

ANA LARISSA ADORNO MARCIOTTO OLIVEIRA
ANDRESSA RODRIGUES GOMIDE

Implementando ações pedagógicas em meio digital no Núcleo de Línguas

Um relato de experiência

Panorama inicial

As atividades do Núcleo de Línguas (NucLi) do Inglês sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tiveram início em outubro de 2014. Os primeiros meses de trabalho foram dedicados à estruturação do NucLi, à elaboração de materiais didáticos e à formação da equipe de professores. As aulas de inglês, destinadas à preparação para testes internacionais de proficiência e à convivência acadêmica internacional, tiveram início em janeiro de 2014. O primeiro curso oferecido, Inglês para Fins Acadêmicos, foi planejado no formato 64 horas-aula, duas vezes por semana, quatro horas semanais. As turmas foram divididas em quatro níveis, de acordo com a pontuação obtida pelo aluno no teste de nivelamento do curso *My English Online* (MEO), disponível gratuitamente no site <http://www.myenglishonline.com.br/>.

Desde o início dos trabalhos, esforços têm sido feitos para desenvolver um ambiente colaborativo, destinado à formação de professores em serviço e ao atendimento às demandas atuais da comunidade acadêmica da UFMG, na perspectiva de seu enriquecimento linguístico, comunicativo e cultural. Para isso, a equipe, composta por uma coordenadora geral,[1] uma coordenadora pedagógica [2] e 10 professores (alunos da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Letras – FALE-UFMG), tem implementado ações relativas a dois eixos pedagógicos principais: (a) elaboração de atividades em ambiente digital; (b) a elaboração de atividades para a sala de aula (em situação presencial de aprendizagem). Neste artigo, o eixo *elaboração de atividades em ambiente virtual* será enfatizado. Pretendemos, para isso, explorar os seguintes aspectos das atividades em ambiente virtual: (a) o planejamento; (b) a organização e (c) a implementação dessas atividades pelos professores IsF.

Tendo descrito esse panorama inicial do Programa IsF na UFMG, na próxima seção será apresentado um breve referencial teórico, que fundamentou os trabalhos de colaboração e formação docente aqui relatados. Nas seções seguintes, os passos para a implantação das atividades em ambiente digital serão descritos e analisados. Após isso, será feita uma discussão acerca do impacto dessas atividades para a formação docente em serviço, bem como serão apontados seus possíveis reflexos para o Programa IsF em particular e para a política linguística nacional no geral, quando cabível.

A fundamentação teórica dos trabalhos de colaboração e a formação docente em

serviço

No trabalho com professores em formação, destaca-se a pesquisa-ação colaborativa. Essa modalidade de pesquisa destina-se à promoção de ações dialógicas entre formadores de professores e professores em formação. [3] Nas pesquisas colaborativas, a ação é entendida como um modo de conduzir à reflexão crítica e teoricamente informada, com vistas à realização de movimentos concretos de mudança. Para isso, os professores em formação têm a oportunidade de refletir coletivamente sobre suas práticas, diagnosticar possíveis lacunas ou necessidades e traçar estratégias para a ação. Além dos resultados observados na *práxis*, os participantes de pesquisas colaborativas são incentivados a produzir academicamente, publicando trabalhos na área e emoldurando a desejável parceria entre docência e pesquisa.

Para empreender um trabalho colaborativo, é necessário debater os problemas ou dificuldades que os professores apontam em seu trabalho para que estes possam ser atenuados, ou resolvidos por meio de parceria e colaboração. No trabalho colaborativo, todos os membros da equipe ocupam posição de protagonistas e, assim, colaboram e aprendem conjuntamente. [4]

Vários pesquisadores, entre eles, Potter, [5] Mello e Dutra [6] e Oliveira, [7] especialmente no campo da formação de professores, desenvolveram trabalhos em busca da formação de redes de colaboração em que professores e pesquisadores engendram ações conjuntas. Esses trabalhos procuram transpor, assim, os limites impostos pela busca do “melhor método”, para buscar compor uma

nova centralidade, com base na qual a docência e a aprendizagem de línguas são entendidas como atividades dinâmicas e localmente situadas.

A contemporaneidade caracteriza-se por um número cada vez maior de atividades realizadas em ambiente virtual ou digital. Essa transformação, que certamente apresenta aspectos multifacetados, atingiu todos os setores da nossa sociedade: a escola, as relações sociais, o trabalho, dentre outros. A tecnologia tornou-se quase onipresente na vida de grande parte da sociedade atual. [8] Diante disso, para que o indivíduo ou cidadão “funcione” adequadamente em seu meio social, profissional e acadêmico, ele precisa, cada vez mais, estar familiarizado com certas habilidades que lhe permitam, não apenas usufruir os benefícios da vida contemporânea, mas também participar ativamente de sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o desenvolvimento de suas práticas sociais, acadêmicas e profissionais variadas.

Tendo isso em vista, este artigo alinha-se com a ideia de que a diversidade linguística e a diversidade cultural sejam uma questão central na contemporaneidade e, como resultado, importante para formação do aluno universitário no Brasil.

Essa nova centralidade impõe inúmeros desafios, dentre eles, a responsabilidade de compreender o uso da tecnologia como ferramenta a serviço do ensino, a ser utilizada de modo propositivo. Nesse sentido, Lankshear e Knobel, [9] por exemplo, alertam que, devido à constante “tecnologização” da vida social e, em especial, das práticas escolares, os professores enfrentam desafios cada vez maiores em termos de exigências para introdução de

novas tecnologias em suas salas de aula. Os autores observam que há, hoje em dia, uma enorme pressão para “tecnologizar” a aprendizagem. Eles afirmam que introdução da tecnologia em ambientes escolares tem sido patrocinada por uma visão da tecnologia como algo capaz de solucionar todos os problemas do sistema escolar ou acadêmico, ou como uma ferramenta barata e fácil de ser utilizada, a um só tempo capaz de transformar a escola numa instituição de excelência, moralizá-la e prepará-la para níveis internacionais de competitividade.

Nessa perspectiva, o maior desafio é colocar o uso da tecnologia a serviço do ensino e encontrar maneiras eficientes e apropriadas de usar essas ferramentas para ajudar a preparar os alunos e os professores para participarem, de forma independente, na vida acadêmica e profissional. Essa preparação inclui interferir nos processos de ensino e de aprendizagem, e não somente aceitá-los como estão apresentados.

Além disso, para o professor, a maior familiaridade com as tecnologias de ensino disponíveis pode representar também uma forma de protagonização, pois os professores deixam a condição de meros consumidores de material didático e passam a enfrentar o desafio de produzirem, eles mesmos, suas atividades de ensino e de testagem. Na seção seguinte, as ações localmente desenvolvidas no NucLi IsF UFMG com vistas a materiais digitais serão descritas.

O planejamento e a implantação das atividades em ambiente digital propostas

Nas reuniões de formação da equipe IsF UFMG, surgiu a necessidade de criação de materiais pedagógicos destinados à preparação para os testes internacionais de proficiência (*mock tests*), visando também ao incentivo da autonomia dos alunos, por meio da participação em atividades realizadas em ambientes digitais de acesso gratuito.

Embora os cursos oferecidos pelo IsF sejam no formato presencial, a equipe de professores apontou para a necessidade de oferecer aos alunos a oportunidade de familiarização com algumas tecnologias disponíveis para o aprendizado de inglês, importantes para o crescimento acadêmico do aluno, por aumentarem sua exposição à língua inglesa. Diante disso, o grupo de professores realizou um teste diagnóstico, para obter um retrato mais preciso dos alunos em cada nível oferecido pelo Programa IsF na UFMG. A partir desse teste, foram planejadas atividades de testagem (*mock tests*) e atividades *on-line* variadas, voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas pelo aluno.

As atividades *on-line*, que visavam a uma maior exposição dos alunos à língua inglesa, foram planejadas, primeiramente, por meio da escolha de um tema de interesse do público-alvo, por exemplo, temas ligados à vida acadêmica e profissional, bem como temas ligados a atividades de pesquisa e de formação do aluno universitário.

Após a escolha dos temas, o grupo de professores foi orientado a propor atividades que visassem: (a) ao caráter multimodal do ambiente virtual, neste caso, as atividades deveriam, quando possível, conter linguagem verbal e não verbal, bem como apresentar elementos hipertextuais; (b)

à clareza das instruções, à facilidade na forma de envio pelo aluno e à agilidade na correção pelo professor.

Cada atividade foi constantemente revista e reformulada pelo grupo de professores. Essas reformulações e revisões visavam à correção e à clareza linguísticas, bem como à apresentação visual da atividade, sua extensão e facilidade de acesso pelo aluno.

A seguir, os passos para a criação das atividades e as principais ferramentas digitais utilizadas em seu preparo serão apresentados com o intuito de compartilhar as fases de implantação do trabalho aqui relatado.

As ferramentas digitais gratuitas utilizadas na criação e na implantação das atividades de testagem (*mock tests*)

O processo de elaboração e implantação dos *mock tests* foi dividido em três partes centrais:

- a seleção e o compartilhamento de ideias pelos professores;
- a elaboração de instruções e atividades para o aluno;
- a disponibilização das atividades aos alunos via formulários *on-line*.

A seguir, os principais recursos para a realização dessas atividades serão apresentados:

Algumas ferramentas para o compartilhamento de mídias foram indicadas ao grupo de professores. Elas são compartilhadas aqui, a saber:

- <http://www.pinterest.com/>;
- <http://www.juxtapost.com/>;
- <https://flipboard.com/>;
- <http://bundlr.com/>;
- <http://www.scoop.it/>;

- <http://feedly.com/>;
- <http://www.tumblr.com/about>.

Após análise dos recursos disponíveis, foi escolhido o Pinterest

(http://semiocast.com/en/publications/2013_07_10_Pinterest_has_70_million_users). As razões para a sua escolha foram as seguintes:

- a ferramenta apresenta uma interface amigável, de fácil uso para diferentes perfis de usuários;
- é de uso bastante amplo, com mais de 70 milhões de usuários cadastrados;
- sugere “pins” semelhantes, o que amplifica a escolha de materiais.
- Selecionada a ferramenta, os próximos passos foram os descritos a seguir:
- registro no site (requer e-mail e nome do usuário) e criação de um “painel”;
- envio de “convite” aos colaboradores (os professores do IsF);
- compartilhamento de instruções para adicionar um novo pin ao painel;
- copiar o link e incluí-lo no painel ou;
- baixar o “botão pin” (<http://about.pinterest.com/pt-br/goodies#browser>);
- adicionar novos links em apenas um clique.

Os sites mais acessados entre os pins apresentam material relacionado à vida acadêmica, porém, esse conteúdo é abordado de uma forma mais leve do que é feito em outros sites, por exemplo, em:

- www.youtube.com;
- <http://www.ted.com/>;
- <http://sci2.tv/#!/index>;
- <http://www.gizmag.com/>;
- <http://www.iflscience.com/>.

Quanto à elaboração das instruções para o aluno em cada atividade proposta, as diretrizes seguidas pelos professores IsF foram retiradas dos formatos do TOEFL/iBT e IELTS, *Academic Version*. O documento foi compartilhado com os professores via Google Docs, o que possibilitou o trabalho colaborativo e o constante aperfeiçoamento do material.

Nos *Mock Tests*, o formato das atividades desenvolvidas englobou os seguintes tipos de exercícios:

- *Reading*: múltipla escolha;
- *Listening*: múltipla escolha;
- *Writing*: texto de aproximadamente 300 palavras.

Além disso, os textos e áudios/vídeos selecionados para as atividades dos *Mock Test* abordaram temas específicos, capturados pela seguinte ferramenta de áudio: SpeakPipe (www.speakpipe.com/). Para que seja possível obter um retrato do tipo de atividade produzida, é possível consultar, por exemplo, um *mock test* desenvolvido para alunos do IsF UFMG, disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1zWFJY3Qn5Nrr4MFTn2Ddak2o-YrrUwOHFXxoyRNp_g4/edit?usp=drive_web.

Na seção seguinte, a experiência da criação das atividades extras *on-line* será descrita, bem como os passos para a sua implantação.

As ferramentas para a preparação e para o envio das atividades extra em meio digital

Com respeito à criação das atividades extra *on-line*, após a escolha dos temas a serem abordados, todos relativos à vida acadêmica e profissional do aluno IsF, a equipe de

professores IsF UFMG decidiu que o envio dessas atividades seria feito por meio de formulários *on-line*.

Algumas ferramentas disponíveis para a elaboração de formulários *on-line* foram levantadas pelo grupo, por exemplo:

- www.google.com/forms;
- <http://www.typeform.com/>;
- <http://www.jotform.com/>;
- <https://pt.surveymonkey.com/>;
- <http://www.limesurvey.org/en/>.

Entre essas ferramentas, o Google Forms foi selecionado pela equipe pelos seguintes motivos:

- a ferramenta é integrada ao Google Account, o que facilita seu envio por e-mail;
- ela apresenta bastante espaço para armazenamento;
- as respostas dos alunos podem ser armazenadas pelos professores;
- é confiável (o sistema não fica fora do ar);
- é integrada ao Flubaroo (<http://www.flubaroo.com/>), ferramenta que automaticamente corrige e envia resposta aos alunos.

Escolhido o recurso, as etapas para a implementação desses formulários eletrônicos foram as seguintes:

- Primeiro, a atividade/prova elaborada foi colocada no Google Forms;
- Em seguida, o questionário foi respondido pelo autor da atividade como usuário – *answer key*. As respostas deste usuário foram utilizadas para fazer a correção automática dos testes dos alunos;
- O questionário foi então disponibilizado no site do programa, ou diretamente compartilhado com os alunos, através de um link;
- As respostas foram automaticamente salvas em um arquivo de mesmo nome no Google Spreadsheet.

Após o envio pelo aluno, a correção das atividades via formulários eletrônicos pode ser feita de duas formas principais:

- através do Flubaroo, um aplicativo disponível gratuitamente via *Google Drive*. Basta instalá-lo, seguir as instruções, e as respostas são enviadas automaticamente para os alunos;
- a correção também pode ser feita direta no Google Spreadsheet, utilizando uma fórmula SE para comparar as respostas dos alunos com a do *Usuário Answer Key*.

Na implantação dessa atividade, o uso dos dois tipos de correção mostrou-se necessário. Assim, por meio do Flubaroo, os alunos receberam a nota final, ou o conceito, bem como as respostas certas para as questões fechadas, que foram apresentadas em forma de gabarito. Além disso, com a fórmula no Google Spreadsheet, as ficaram arquivadas em um formato leve e de fácil armazenamento.

Com relação à correção das atividades abertas (redações), os professores puderam consultar, no Excel, as redações dos alunos no arquivo *xls*, também gerado pelo Google Forms.

As atividades *on-line* produzidas pelos professores seguiram os passos descritos acima com respeito à criação de formulários *on-line*. Porém, as habilidades enfatizadas foram as seguintes:

- *Listening*: múltipla escolha;
- *Speaking*: gravação de áudio.

Com relação à habilidade de produção oral, os alunos deviam gravar respostas curtas (média de 45 segundos), seguindo o padrão da seção *Speaking do TOEFL/iBT*.

Os passos para implementação das atividades *on-line* foram os seguintes:

- Coube aos ETAs (*English Teaching Assistants* – CAPES – FULBRIGHT), que dão apoio ao Programa IsF na UFMG, gravarem uma “conversa” com os alunos IsF sobre o mesmo tópico abordado na seção do *listening*. A gravação foi dividida em partes, simulando uma conversa real. Os ETAs fizeram um comentário, ou uma exposição sobre o tema, formularam uma pergunta e, a partir daí, os alunos responderam à pergunta, ou fizeram comentários sobre o assunto em foco;
- O upload das gravações foi feito via YouTube;
- Os vídeos foram colocados no *site* do programa, que foi desenvolvido usando o Wordpress (plataforma, de fácil manuseio e de código aberto, usada para o desenvolvimento de *sites*);
- Entre um vídeo e outro, foi inserido um *embed code* para que o aluno pudesse fazer a gravação e enviar seu áudio através do site do Programa IsF na UFMG. A plataforma utilizada para isso foi o SpeakPipe (www.speakpipe.com/).

Após essas etapas anteriormente descritas, todas as atividades digitais desenvolvidas (*mock tests* e atividades extras *on-line*) foram enviadas pelos alunos aos professores, por meio de formulários eletrônicos. Isso agilizou a correção pelo professor, além de criar a vantagem adicional da formação de um repositório digital de atividades, acessível para o grupo de professores em geral.

Discussão dos reflexos das atividades para a formação docente e para o Programa IsF

As atividades produzidas pelos professores em ambiente digital aqui relatadas, tanto no formato *mock tests* quanto no formato atividade extra *on-line* apresentaram pelo menos dois resultados considerados importantes do ponto de vista da formação de professores

em serviço, quais sejam: (a) o protagonismo na criação de materiais adaptados para realidade local e (b) o engajamento em atividades de colaboração, em que a equipe docente decide o tema da atividade, seleciona os recursos a serem utilizados, decide seu formato, bem como avalia sua implantação.

Para o aluno IsF, acreditamos também que as atividades em ambiente digital tenham representado mais uma forma de exposição à língua, além de também significarem uma maneira de familiarização com recursos digitais de aprendizagem, que se tornam cada dia mais frequentes.

Considerações finais

A experiência aqui relatada é fruto de um trabalho colaborativo, realizado por uma equipe de professores em formação. Os resultados apresentados foram (e ainda são) revistos constantemente. Essa permanente avaliação é o fundamento da formação de professores em que acreditamos, que deve estar sempre voltada para ações de análise, de aprimoramento e de mudança, quando necessária e cabível.

Pretendemos, assim, valorizar sempre o trabalho colaborativo e a protagonização do professor, parte essencial do projeto que estamos desenvolvendo. Diante disso, as atividades em ambiente digital representaram também uma forma de colaborar localmente com a política linguística nacional, da qual o Programa IsF é componente central.

Notas

- 1 Professora da FALE-UFMG, coordenadora pedagógica do Programa IsF na UFMG.
- 2 Professora do IsF-UFMG, aluna da graduação em Letras/Inglês da FALE-UFMG.
- 3 POTTER, 1998; JORGE, 2005, entre outros.
- 4 POTTER, 1998.
- 5 POTTER, 1998.
- 6 MELLO; DUTRA, 2007.
- 7 OLIVEIRA, 2006.
- 8 LANKSHEAR; KNOBEL, 2003.
- 9 LANKSHEAR; KNOBEL, 2003.

Referências

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. *A pesquisa-ação colaborativa como instrumento metodológico na formação continuada*

de professores de línguas estrangeiras. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 714-721.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria prática na formação docente*. 2006. 249f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. In: NATIONAL CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION. *Papers...*, 1998.

Outras sugestões de referências para a elaboração de atividades em ambiente digital

Seleção e compartilhamento de ideias:

ROSENBAUM, S. *Curation Nation: How to Win in a World Where Consumers are Creators*. New York: McGraw-Hill, 2011.

Elaboração de perguntas e instruções:

LIU, O. L. Investigating the relationship between test preparation and TOEFL/iBT® Performance. *ETS Research Report Series*, v. 2014, n. 2, p. 1-13, Dec. 2014.

Computer assisted language learning:

BEATTY, K. *Teaching & researching: computer-assisted language learning*. London: Routledge, 2010.

Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF Consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores

Introdução

Neste artigo apresentamos um relato sobre as decisões tomadas no Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), discutimos os fundamentos práticos e teóricos para o trabalho de desenvolvimento de materiais didáticos por nós realizado, apresentando reflexões sobre alguns resultados parciais e, por fim, propomos encaminhamentos.

Ao iniciarmos as atividades de nosso NucLi, uma de nossas primeiras preocupações em reuniões pedagógicas para formação de equipe de trabalho foi a consideração sobre o perfil de alunos indicado pelo Núcleo Gestor do IsF. Entendemos que teríamos pouco tempo para propor e ofertar cursos que deveriam, primeiramente, preparar universitários que precisavam de aprovação em exames

de proficiência para ter acesso ao intercâmbio por meio do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Assim, não havia dúvida de que um curso desejável seria destinado a preparar alunos para a realização de exames de proficiência. Decidimos, assim, ofertar cursos preparatórios para exames de proficiência. [1]

Ao mesmo tempo, não poderíamos deixar de considerar que ser aprovado em um exame de proficiência seria apenas o primeiro desafio do público-alvo do programa, que, uma vez aceito como aluno de intercâmbio acadêmico, teria que se preparar para viver em outro país, vivenciar outra cultura e participar da vida acadêmica no país destino.

Anteriormente ao início do Programa IsF, a partir da observação do número de alunos de nossa instituição que se candidatavam ao Programa CsF, já havíamos imaginado que poderiam ser muitos os desafios em razão de língua e cultura. Por conseguinte, iniciamos a orientação de um trabalho de TCC que buscava conhecer dificuldades enfrentadas por alunos da UFSCar já em intercâmbio acadêmico em países falantes de língua inglesa, por meio do Programa CsF.

O trabalho defendido em 2013[2] buscou levantar e analisar, a partir de registro coletados por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturada, a natureza dos desafios enfrentados por cinco participantes do estudo, alunos universitários de uma mesma instituição federal de ensino superior que se encontravam estudando fora do Brasil. As conclusões desse trabalho serviram de base inicial para o planejamento de nossos cursos e materiais didáticos.

Após reflexão, decidimos que criaríamos um curso de “Inglês para o Convívio Social” e outro de “Inglês para Propósitos Acadêmicos”. Estávamos cientes de que não conseguiríamos lidar com todos os desafios, mas pensamos que, emergencialmente, deveríamos propor cursos com grande potencial de sensibilização do aluno sobre as questões com as quais teriam de lidar durante o estágio no exterior. Procedemos, então, ao desenvolvimento de unidades temáticas (vide apêndices).

Razões para desenvolver materiais didáticos próprios

Considerando que com o IsF estávamos iniciando um programa novo, com objetivos e necessidades previstos de maneira macro analítica, entendemos que, antes de nos decidir pela adoção desse ou daquele material didático comercial, seria mais produtivo propormos minicursos, de 16 horas, e desenvolvermos nossos próprios materiais didáticos, de forma que poderíamos conhecer melhor o nosso público-alvo a partir das primeiras ofertas.

Aliada à questão da necessidade de conhecer melhor o perfil de nossos aprendizes, estava a nossa visão de que as necessidades macro estabelecidas nacionalmente pelo Programa IsF, de preparar alunos para intercâmbio acadêmico, requeria uma metodologia de ensino que buscasse atender em menor prazo possível as necessidades prementes de futuros intercambistas acadêmicos. Dessa forma, pareceu-nos mais adequado o desenvolvimento de materiais sob medida (*tailor made*),^[3] pautado na teoria de ensino de línguas para fins específicos (discutida por autores como: Hutchinson e

Waters;^[4] Celani *et al.*;^[5] Robinson;^[6] Augusto;^[7] Dudley-Evans e St. John;^[8] Augusto-Navarro;^[9] entre muitos outros).

Ao mesmo tempo, consideramos a relação custo-benefício de se desenvolver um material próprio. A decisão por minicursos, com o intuito de conhecer melhor os aprendizes, tornava inviável o investimento, por parte destes, em materiais que poderiam ter um custo alto para uso em pouco tempo. Produzir o material possibilitaria, ainda, a segurança de termos os materiais em mãos prontos para uso no momento em que os cursos tivessem início.

Por fim, um benefício, não menos importante com relação à decisão de desenvolvermos materiais didáticos próprios, estava no envolvimento dos professores do NucLi nessa tarefa, considerando o potencial da mesma em contribuir com a formação dos professores da equipe.

A equipe de produção dos materiais didáticos contou com oito professores oficiais do nosso NucLi, sendo cinco graduandos e três pós-graduandos e mais oito professores voluntários; quatro graduandos, um graduado e três pós-graduandos. O trabalho foi proposto pela coordenadora pedagógica e coordenadora geral IsF e orientado, organizado e supervisionado pela primeira. Participaram, ainda, da equipe duas ETAs (*English Teaching Assistants*), que compuseram o grupo IsF UFSCar, por meio do programa de apoio CAPES-Fulbright, e auxiliaram na revisão linguística e de informações culturais de alguns materiais.

Fundamentação teórica para o trabalho

realizado

Considerando que o programa nacional Inglês sem Fronteiras foi criado para atender a necessidades específicas, de apoio aos alunos que almejavam realizar intercâmbio acadêmico em países de língua inglesa, entendemos que a teoria fundadora mais adequada ao nosso trabalho é a teoria de ensino e aprendizagem de línguas para propósitos específicos, internacionalmente conhecida como ESP (*English for Specific Purposes*). Em decorrência desse entendimento, e considerando que na maioria dos casos, trabalhos com ESP requerem desenvolvimento de materiais didáticos desenvolvidos sob medida para a necessidade dos aprendizes, [10] embasamos nosso trabalho também em teorias de materiais didáticos, especialmente nos princípios propostos por Tomlinson. [11]

Uma das peculiaridades do ESP é a consideração cuidadosa das necessidades e interesses dos aprendizes para embasar o desenvolvimento de materiais didáticos, porém, como não havia tempo hábil para levantar as necessidades a partir de contato direto com o público-alvo, partimos para o que Robinson [12] chama de análise de situação alvo (*target situation analysis*), uma vez que buscamos, previamente, levantar os desafios de universitários que já estavam em intercâmbio acadêmico, conforme discutido na introdução deste trabalho.

Com relação aos princípios apontados por Tomlinson [13] como importantes de se considerar na seleção ou desenvolvimento de materiais didáticos, o autor considera tanto aqueles relacionados à aquisição da língua, quanto outros focados no processo de ensino. São propostos 10

princípios, assim divididos: seis referentes à aquisição de linguagem e quatro referentes ao ensino de línguas. Tais princípios foram traduzidos em Augusto-Navarro [14] e são reproduzidos a seguir:

Princípios de aquisição:

- insumo rico – exposição à língua em uso significativo, compreensível e abundante;
- experiências linguísticas com potencial cognitivo e afetivo – oportunidades para pensar e sentir (envolver-se emocionalmente) com tópicos e temas nas aulas de língua;
- atitude positiva – envolvimento favorável com o que é proposto e trabalhado;
- representações mentais complexas – oportunidade de uso verossímil ao que se faz em situações sociais diversas;
- oportunidades para notar fatos linguisticamente salientes – aprender a refletir sobre (analisar) relações entre escolhas linguísticas e sentidos alcançados;
- oportunidades para usar a língua para tentar alcançar propósitos comunicativos – interação entre interlocutores com negociação de sentido (s).

Princípios de ensino de línguas:

- o conteúdo e a metodologia de ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem ir ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos;
- o ensino deve ser planejado para auxiliar o aprendiz a atingir o desenvolvimento linguístico e não apenas a aquisição de formas linguísticas (acesso a diferentes gêneros e propósitos comunicativos e preocupação com acuidade de forma, sentido e uso – pragmática);
- o ensino deveria ser planejado de forma a oportunizar aos aprendizes desenvolvimento educacional que os levem a maior maturidade, criticidade, criatividade, espírito de cooperação, construção, capacidade e confiança;
- os professores devem ser capazes de utilizar materiais didáticos de forma personalizada e sensível ao contexto de

uso, relacionando-os de diversas formas às necessidades, aspirações e estilos de aprendizagem de cada (grupo de) aluno (s).

Reconhecemos, ainda, que a questão de atendimento e compreensão de necessidades, questão central no ensino-aprendizagem de línguas para propósitos específicos, é tema bastante controverso, como bem lembra Harwood [15] ao asseverar que:

(...) A literatura está repleta de discussões sobre as necessidades de quem deveriam ser consideradas (veja Long 2005 e West 1994 para revisões úteis sobre o tema) e quais instrumentos os autores de materiais didáticos deveriam utilizar para conduzir análise de necessidades (por ex. Jordan, 1997, que lista 14 métodos diferentes). Enquanto tradicionalmente o especialista em língua era quem identificava necessidades (Munby, 1978), propostas mais recentes recomendam que uma série de envolvidos deveriam ser ouvidos, incluindo professores, autoridades educacionais e outros interessados (por exemplo pais e patrocinadores), bem como os próprios aprendizes.

São notáveis a complexidade e a importância de se considerar necessidades e interesses ao se planejar cursos de línguas, sendo que o processo de desenvolvimento de materiais didáticos que auxiliem no alcance dos mesmos deve ter uma análise prévia e outra a partir de reflexões durante e após a oferta de cursos. Tomlinson [16] enfatiza a importância de tais análises e as denomina *predictive* e *responsive evaluation*, respectivamente.

Desafios e ganhos no desenvolvimento de materiais didáticos

A infraestrutura necessária para o desenvolvimento de materiais necessários em termos de recursos materiais é relativamente simples, requer computadores com acesso à internet e um bom serviço de gráfica, o que geralmente temos nas universidades federais. Já, em termos de recursos humanos, requer uma equipe comprometida e com pelo menos alguns membros experientes na tarefa. Em nosso caso, pelo menos a metade dos professores já havia trabalhado em projetos de extensão, a maioria sob a orientação da coordenadora pedagógica, em que necessitavam desenvolver materiais didáticos.

Considerando que são utilizadas fontes autênticas no desenvolvimento dos materiais, uma das questões que se apresenta é a de direitos autorais. Rossetti [17] desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre o tema e destaca que, ao pensarmos em ensino de língua inglesa no Brasil, devemos considerar tanto a legislação nacional, Lei nº 9.610, de 19/02/98, lei brasileira de direitos autorais, como tratados internacionais, dentre os quais ela cita organizações como: a WIPO (*World Intellectual Property Organization*), a UNESCO e a ILO (*International Labour Organization*), responsáveis pelo trabalho de criação dessas normatizações internacionais. De acordo com Rossetti, [18] é importante observarmos a política de *fair use* (uso justo), que prevê que parte de qualquer obra protegida por leis de direitos autorais (*copyright*) pode ser usada para propósitos estritamente educacionais, sem fins lucrativos e de uso por apenas uma vez, sem reprodução.

Encontramos, ainda, na rede mundial de computadores, diversos materiais autorizados para usos educacionais, geralmente os encontramos ao buscarmos por *open access* e *open educational resources*, sendo que várias universidades,

dentre outras entidades, disponibilizam materiais como: livros, palestras, músicas, exemplos de textos, dentre outros materiais ricos, que podem ser adaptados para diferentes necessidades e interesses. Além disso, podemos propor atividades baseadas em vídeos disponíveis na internet e informar o *link* para que os alunos os assistam.

Buscar informações sobre direitos autorais e encontrar formas de utilizar materiais autênticos sem ferir essas leis é, sem dúvida, um dos desafios de se preparar o próprio material didático; ao mesmo tempo, aprender como podemos desenvolver o trabalho é um ganho, como é possível notar nas palavras de Amanda,^[19] segundo a qual “elaborar um material autêntico, mas de modo que também tivéssemos cuidado com as leis de *copyright* foi um grande desafio”. Amanda reconhece a complexidade envolvida nessa tarefa, e sente-se satisfeita por ter conseguido superar a dificuldade inicial. Vale ressaltar que Amanda, na época em que passou por essa experiência, era aluna do quarto ano de graduação em Letras.^[20]

Outra dificuldade é o investimento de tempo, pois trabalhar nessa tarefa requer horas de dedicação, pesquisa, revisão, sendo, em alguns momentos, um trabalho repetitivo. Cleide, uma de nossas professoras mais experientes, vivenciou essa etapa do processo de elaboração do material didático do NucLi UFSCar, mas não a encarou como uma dificuldade. Para ela, “foi um grande desafio. Julgo que não tenha sido difícil, mas foi trabalhoso planejar e elaborar um material que estivesse apropriado ao nível de inglês dos alunos e que cumprisse com as demandas do programa”.

A tarefa requer ainda a energia necessária para abandonar “trabalho prontos” e começar novamente, às vezes do zero. No excerto que segue, Amanda discorre sobre a necessidade que teve, ao longo do curso que ministrava, não de abandonar o material já pronto, mas de complementá-lo em virtude de uma dificuldade que não havia sido prevista:

Entretanto, ao longo das aulas, todos os professores perceberam que a maioria dos alunos que recebíamos tinha muita dificuldade na língua. Com isso, durante as aulas, desenvolvi outras atividades extras voltadas para as habilidades que os alunos mais tinham dificuldade. (Amanda, professora IsF)

Reconhece, dessa maneira, o verdadeiro papel do material didático na sala de aula – o de fornecer apoio ao professor e ao aluno, mas longe de ser aquele que impõe o conteúdo a ser abordado, sem que sejam consideradas as reais necessidades dos alunos.

Essa experiência de elaborar um material e ao mesmo tempo aplicá-lo me fez perceber o quanto uma aula pode ou não estar “apoiada” nesse material. O material foi um apoio, mas não necessariamente o guia de todas as aulas durante o curso. O material foi utilizado e a partir dele pude ver as dificuldades dos alunos e, então, elaborei atividades relacionadas a essas dificuldades, de maneira a trabalhar concomitantemente a apostila e essas atividades. (Amanda, professora IsF)

Encontramos na literatura sobre materiais didáticos o reconhecimento de que nenhum material adotado deveria ser seguido de forma rígida e restrita, observemos o que postula Harwood: “(...) mesmo autores de materiais didáticos bastante (re)conhecidos admitem que não

existem materiais didáticos desenvolvidos a priori que possam ir precisamente ao encontro das necessidades de cada grupo de aprendizes; algum nível de adaptação (sempre) será necessário”. [21]

Cada uma das dificuldades ou desafios apresentados traz, ao mesmo tempo, ganhos significativos para os participantes do processo. Dessa forma, um dos maiores ganhos de se preparar o próprio material em um projeto como o IsF, ou em projetos de extensão universitária de forma geral, é a formação dos professores.

Reconhecendo a heterogeneidade do grupo de professores em relação a sua formação, já que ele era formado por alunos de pós-graduação e também alunos em formação inicial, alguns sem nunca terem passado pela experiência de ministrar aulas ou participar de um projeto de extensão, introduzimos, no início do processo, leituras e discussões de textos sobre a produção e avaliação de materiais didáticos. Outras atividades de estudo e aprofundamento do conhecimento eram sugeridas e, como notamos nas palavras de Pedro, contribuíram para o desenvolvimento desses profissionais:

Li artigos, materiais didáticos e sites que continham atividades relevantes relacionadas ao assunto que buscava. Por fim, a revisão do material que acontecia nas reuniões com toda a equipe foi útil não só para a formatação de um material mais coerente, mas para a minha formação como profissional, professor, elaborador de materiais didáticos e atividades para a sala de aula. (Pedro, professor IsF)

Na mesma direção do depoimento de Pedro, temos o relato de Cássio, que na época cursava o quinto (último)

ano do curso de Letras:

Ademais, eu nunca havia preparado um material didático para o ensino da língua inglesa. Foi incrível como minha concepção inicial mudou rapidamente. Um material não fica pronto do dia para a noite, e exigiu muito esforço de todos nós. Penso que se hoje eu precisar preparar um material didático, terei pelo menos fundamentos para fazê-lo. (Pedro, professor IsF)

Ao contrário de Pedro, aluno do quarto ano de Letras na época da coleta dessas informações, Cássio trazia em sua bagagem uma experiência didática significativa apesar de ainda bastante jovem. Para ministrar as aulas nos diversos contextos pelos quais já havia passado, ele nunca precisou pensar em seu material, já que atuava primordialmente em escolas de línguas em que os materiais são enviados, já prontos, pela empresa franqueadora.

É comum encontrar nos cursos de Letras alunos que “dão aulas” desde o primeiro ano, sem que tenham a formação necessária para exercer tal atividade. Se por um lado essa experiência pode contribuir para a prática do futuro professor, por outro ela pode inibir seu envolvimento com o curso, pois gera uma ilusão de que ele já aprendeu tudo de que precisava.

A oportunidade de participar do Programa IsF permitiu que Cássio ampliasse seu conhecimento sobre a sala de aula, assim como aconteceu também com Ana Paula, aluna da pós-graduação, com ampla experiência em escolas de idiomas:

nunca havia dado aula com um material que eu mesma ajudei a fazer (...) nas minhas experiências anteriores, sempre tive que seguir um método, que muitas vezes era limitado.

Portanto, ter “liberdade” de trazer material extra, de não seguir um método à risca, às vezes parece fácil, mas não quando você está acostumada a seguir regras, como era o meu caso. De qualquer forma, acredito que este fato me ajudou a crescer muito profissionalmente, pois me fez enxergar o ensino de línguas por outro ângulo. (Ana Paula, professora IsF)

Sentimos nas palavras de Ana Paula o peso que a experiência anterior impõe à sua prática; não é fácil deixar de fazer como se fazia anteriormente e essa dificuldade, muitas vezes, leva o professor a desistir de querer mudar, mesmo sabendo que a mudança é desejável e necessária. Ana Paula superou as dificuldades e seu olhar sobre o ensino de línguas hoje é outro.

Os ganhos de se produzir o próprio material estão expressos também no relato de Taís, que, na época em que participou do Programa IsF, iniciava o curso de mestrado e trazia da graduação a experiência de já ter passado por projetos de extensão, ministrando aulas e confeccionando materiais didáticos. Para essa professora, “trabalhar com a produção de materiais didáticos é algo muito rico e que, em minha opinião, me torna uma professora mais autônoma e mais consciente de minhas escolhas e ações”.

Ao escrever sobre a experiência de trabalhar com disciplina específica sobre análise e desenvolvimento de materiais didáticos, Augusto-Navarro, de Oliveira e Abreu-e-Lima^[22] destacam a importância de conduzir o aluno-professor a reflexões sobre relações entre teoria e prática para escolhas com relação à adoção e/ou desenvolvimento de MDs, segundo as autoras: “Experiência contribui nessa tarefa, mas um caminho mais tranquilo, curto e adequado rumo a decisões bem

fundamentadas (informadas) pode ser desenvolvido a partir de oportunidades para reflexões práticas e teóricas ao longo do processo de formação do professor.” [23]

Um último desafio envolvido no processo de produção de materiais é conseguir integrar a equipe em trabalho homogêneo, com participação e comprometimento equânime. Quando superado esse desafio, entretanto, os resultados são infinitamente melhores, tanto em relação ao material produzido quanto em relação ao aprendizado dos participantes. Cleide relata ter sido a oportunidade de refletir em grupo sobre os resultados da aplicação do material em sala de aula “um ganho bastante significativo dessa experiência”. E acrescenta:

Eu já havia trabalhado em outros contextos nos quais sou responsável pela elaboração do material, mas geralmente a reflexão sobre o mesmo é feita por mim, individualmente. Nesse projeto, a reflexão foi feita pelo grupo de professores. (Cleide, professora IsF)

Exercitar a paciência, desenvolver habilidades de pesquisa por “material bruto”, refletir sobre adaptações necessárias, considerando diferentes grupos de aprendizes e aprender a trabalhar em equipe são atividades muito importantes na formação de professores e pode lhes proporcionar um diferencial em relação a outros.

É sempre um desafio a elaboração de um material, a começar da definição de temas e tipos de atividades, e considerando as necessidades e motivação dos alunos, mas é uma experiência pela qual todos que desejam ser professores deveriam passar. (Karina, professora IsF)

As palavras de Karina ressoam no relato de Milton Junior, aluno do curso de Engenharia Química da UFSCar, que está estudando na Universidade de Birmingham pelo Ciência Sem Fronteiras. Ele conta que os cursos de inglês na UFSCar foram essenciais para o sucesso de seus estudos: “Fez toda a diferença ter conhecimento dos aspectos culturais e acadêmicos do Reino Unido na hora de me adaptar à nova realidade. Já sabia como deveria me portar, tratar as pessoas e até mesmo o que esperar das aulas e da universidade.” [24]

Além dos benefícios listados, percebemos, ao longo de nossa experiência de mais de uma década orientando professores no desenvolvimento de materiais didáticos em projetos de extensão, que o professor que desenvolve o próprio material a partir de discussões e reflexões em grupo com fundamentação teórica e considerações práticas sobre suas escolhas (escolhas informadas) [25] está melhor preparado para selecionar ou adaptar materiais comerciais quando necessário (ou desejado).

Como um último ponto favorável para o desenvolvimento de materiais didáticos próprios, destacamos o baixo custo e a praticidade de termos nosso material à mão, ou seja, podemos contar com o material disponível desde o início de cada curso, pois não dependemos da entrega de encomendas por editoras e distribuidoras.

Considerações finais

Neste artigo descrevemos a experiência de preparar materiais didáticos para os cursos do projeto IsF no NucLi da UFSCar. Explicamos que nossas primeiras propostas

foram proativas, ou seja, baseadas nas macronecessidades prementes apontadas pelo programa, ou seja, universitários prestes a participar de programas de intercâmbio acadêmico em países de língua inglesa.

Ao longo do processo, temos percebido necessidades e interesses dos universitários que requerem um trabalho menos emergencial e mais processual com línguas e, portanto, novos cursos têm sido propostos pelo nosso NucLi e novos materiais desenvolvidos. Em princípio, desenvolvemos materiais de sensibilização para convívios social e acadêmico e ofertamos minicursos de 16 horas, que foram eficazes segundo depoimentos de ex-alunos. Assim, percebemos que não devemos abolir essas ofertas, mas ampliar as nossas possibilidades, com cursos que foquem prática oral, pronúncia e escrita acadêmica.

Discutimos, também, os ganhos e desafios de se preparar materiais próprios e concluímos que há certos desafios, mas que todos trazem enormes benefícios para a formação dos professores envolvidos.

Reconhecemos que não é possível, desejável ou necessário preparar materiais para todos e quaisquer cursos, mas defendemos que em inúmeros casos essa é uma escolha bastante apropriada, uma vez que, assim, consegue garantir-se cursos que levem em consideração os perfis dos aprendizes de forma mais focada e formam-se professores melhor preparados para a tarefa de selecionar e adaptar materiais comerciais.

Notas

1 Preparatório – foco TOEFL/iBT; Introdução aos
exames de proficiência: discussão sobre o que é um
exame de proficiência e apresentação dos exames mais
solicitados em língua inglesa (TOEFL/iBT, TOEFL/ITP
e IELTS).

2 OLIVEIRA, 2013.

3 HUTCHINSON; WATERS, 1987.

4 HUTCHINSON; WATERS, 1987.

5 CELANI *et al.*, 1988.

6 ROBINSON, 1991.

7 AUGUSTO, 1997.

8 DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998.

9 AUGUSTO-NAVARRO, 2008.

1 HUTCHINSON; WATERS, 1987.

0 TOMLINSON, 2010.

1 ROBINSON, 1991.

2 TOMLINSON, 2010.

3 AUGUSTO-NAVARRO, 2014.

4 HARWOOD, 2010, p. 6.

5

1 TOMLINSON, 2012.

6

1 ROSSETTI, 2011.

7

1 ROSSETTI, 2011.

8

1 A fim de ilustrar nossos comentários, utilizaremos

9

excertos dos relatos de alguns professores do NucLi UFSCar sobre sua experiência no Programa IsF. Serão utilizados nomes fictícios para a identificação desses professores.

2 O curso tinha a duração de cinco anos.

0

2 “(...) even well-known textbook writers concede

1

(that) no pre-prepared materials can ever meet the needs of any given class precisely; some level of adaptation will be necessary” (HARWOOD, 2010, p. 4, tradução nossa).

2 AUGUSTO-NAVARRO; OLIVEIRA; ABREU-E-

2

LIMA, 2014.

2 “Experience will contribute to this task, but a

3

smoother, shorter and more appropriate path towards principled decisions may be constructed through opportunities for theoretical and practical reflections throughout the teacher education process” (AUGUSTO-NAVARRO; OLIVEIRA; ABREU-E-LIMA, 2014, p. 241, tradução nossa).

2 Trecho de entrevista dada pelo aluno Milton Junior,
4
ex-aluno do NucLi-UFSCar ao portal R7, disponível
em: <http://bit.ly/2rGLcMG>.

2 LARSEN-FREEMAN, 1983.

5
2 Material publicado pela EDUFSCar: AUGUSTO-
6
2 NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. (Org.).
6
*Desenvolvimento de habilidades linguísticas em inglês: foco
no convívio social*. São Carlos: EDUFSCar, 2015. v. 1.
55 p.

2 Material publicado pela EDUFSCar: AUGUSTO-
7
2 NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. (Org.). *Noções
de inglês para propósitos acadêmicos: sensibilização*. 1. ed.
São Carlos: EDUFSCar, 2015. v. 1. 87 p.

Referências

AUGUSTO, E. H. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua de língua estrangeira em ambiente acadêmico*. 1997. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 117-125.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Ensino de inglês na educação básica: introdução. *Salto para o Futuro*, TV Escola, ano XXIV, boletim 4, p. 4-8, 2014.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; OLIVEIRA, L. de; ABREU-E-LIMA, D. M. Teaching pre-service ELT teachers to analyze and adapt published materials: an experience from Brazil. In: Sue Garton and K. Graves (Eds.). *International perspective on materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 237-252.

CELANI, M. A. A. *et al.* *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

DUDLEY-EVANS; T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. New York: Cambridge University Press, 1998.

HARWOOD, N. Issues in materials development. In: HARWOOD, N. (Ed.). *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. p. 3-30.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. In: JAMES, E.; STERN, H. H.; STREVEENS, P. (Eds.). *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1983. p. 264-274.

OLIVEIRA, T. A. *Reflexões sobre desafios em relação ao uso de língua inglesa: experiências de universitários brasileiros em contexto de intercâmbio*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Inglês) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ROBINSON, P. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

ROSSETTI, G. *Considerações sobre autenticidade e direitos autorais em materiais didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: HARWOOD, N. (Ed.) *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. p. 81-108.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

Apêndices

INGLÊS PARA O CONVÍVIO SOCIAL: TEMAS DAS UNIDADES [26]

Unit 1: Documents, Immigration and Airport

Unit 2: Living Abroad

Unit 3: Health

Unit 4: Eating Habits, Shopping and Currency

Unit 5: Culture

Unit 6: Accents

INGLÊS PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS: TEMAS DAS UNIDADES

Unit 1: Academic Experiences Abroad

Unit 2: Attending Classes

Unit 3: Different genres, different skills

Unit 4: Writing e-mails, CVs and Résumés

EXEMPLO DE ATIVIDADES MD – SOCIAL

ABOUT AIRPORTS

Activity 5. Watch some scenes from movies and sitcoms. Then answer the following questions.

a) Airport Security, Scene 2 – *Friends*



1. In the first scene where is the couple?
2. What happens while they are at the airline counter?
3. What does Monica mean by the following: "My name is Mrs. Bing, haven't I compromised enough?"

b) Interview, Scene 3 – *The Terminal*



1. Does the man understand what the officer is asking? How do you know that?
2. Answer the agent's question from this scene: *Agent: "Do you know anyone in New York? Who?"*

Activity 2. Watch a scene from The Big Bang Theory TV show. It is a dialogue between Sheldon and Penny at a hospital. Then answer the questions.



1. Based on Sheldon's speech, how was the hospital's reception service like?
2. What is it that Sheldon is filling out? Why does Sheldon ask Penny all those questions?
3. What's Penny's injury/disease? Can it be considered an emergency?

Activity 5. Look at the two following charts and make a quick diagnosis. Write ER for the ones you consider emergency conditions and UC for the ones you consider urgent care conditions according to the information provided.

- Severe chest pain or difficulty breathing
- Compound fracture (bone protrudes through skin)
- Convulsions, seizures or loss of consciousness

- Fever in newborn (less than 3 months old)
- Heavy, uncontrollable bleeding
- Deep knife wounds or gunshot wounds
- Moderate to severe burns
- Poisoning
- Serious head, neck or back injury
- Pregnancy-related problems
- Severe abdominal pain
- (Signs of) Heart attack (i.e. chest pain lasting longer than two minutes)
- (Signs of) Stroke (e.g. loss of vision, sudden numbness, weakness, slurred speech, or confusion)
- Suicidal or homicidal feelings
- Accidents and falls
- Sprains and strains
- Moderate back problems
- Breathing difficulties (i.e. mild to moderate asthma)
- Bleeding/cuts – not bleeding a lot but requiring stitches
- Diagnostic services, including X-rays and laboratory tests
- Eye irritation and redness
- Fever or flu
- Vomiting, diarrhea or dehydration
- Severe sore throat or cough
- Minor broken bones and fractures (i.e. fingers, toes)
- Skin rashes and infections
- Urinary tract infections

EXEMPLO DE ATIVIDADES MD – ACADÊMICO [27]

Take a look at the services provided by the University of Toronto:

International Centre The University of Toronto Mississauga International Centre (IC), is an international education support service focused on student learning and development. Through its services and programs, the IC promotes an internationally informed and crossculturally sensitive university community that enhances the student experience through educational, co-curricular programs and activities, and through promotion and application assistance to University of Toronto study abroad opportunities.

Source: <http://www.utm.utoronto.ca/international/>

Activity 15. Is there an International Center in the university you intend to study at? What kind of service do they offer?

Now, last but not least, use your notes to prepare a quick oral presentation (2-3 minutes, in English) about the paper you read. Write comments on the following topics:



- Title of the paper;
- Main idea;
- Where/How you found it;
- How you coped with its vocabulary.

Next class you are going to introduce the paper to your teacher and colleagues.

(You may check some guidelines for oral presentations at the following sites: Guidelines for oral presentations: <http://go.owu.edu/~dapeople/ggpresnt.html>; Ten Simple Rules for Making Good Oral Presentations: <http://www.ploscompbiol.org>.)

LESSON 1 – PRESENTATIONS



As homework, you were asked to choose an academic paper, read it, fill out a form about it and prepare an oral presentation in English (2 to 3 minutes).

Today you are going to deliver that short speech, but let's firstly discuss some items related to presentations.

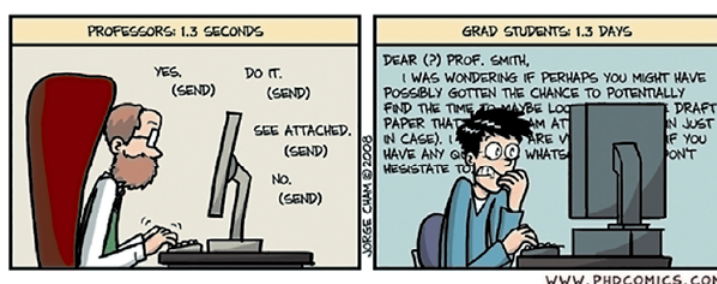
The following video is a scene of the sitcom *The Big Bang Theory*. One of the main characters, is nervous about making a public speech when he receives an award, so he gets drunk. Check it out: <http://www.youtube.com/watch?v=hAEIfmG2H2>.

Now, in pairs, discuss the following...

LESSON 2 – WRITING E-MAILS

Warm up. In pairs, talk about the following questions:

- A. How often do you write e-mails in English?
- B. What is the purpose of writing them?
- C. Do you find it easy or difficult to write e-mails in English?
- D. When you write e-mails in English, what are your main concerns?
- E. Read the following comic strip. How long does it take you to write an important email?



ANA LARISSA ADORNO MARCIOTTO OLIVEIRA
JONNATHAS ALVES VIEIRA
MICHEL DE SOUZA

O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG

A produção e a avaliação de materiais para um curso de *Survival English*

As atividades do NucLi-IsF-UFMG

Os cursos do Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal de Minas Gerais (NucLi-IsF-UFMG) começaram a ser oferecidos em janeiro de 2014, após um período dedicado à organização dos trabalhos pedagógicos e administrativos. As aulas de inglês, destinadas à preparação para testes internacionais de proficiência e à convivência acadêmica internacional, são oferecidas na modalidade presencial e são direcionadas a alunos da graduação e da pós-graduação da UFMG. O primeiro curso oferecido, “Inglês para Intercâmbio” foi planejado no formato 64 horas-aula, duas vezes por semana, quatro horas semanais. As turmas foram divididas em quatro níveis, de acordo com a pontuação obtida pelo aluno no teste de nivelamento do curso *My English Online* (MEO), disponível gratuitamente no site www.myenglishonline.com.br/.

Após implantação desse curso, o NucLi-UFMG elaborou um novo curso, denominado *Survival English*, voltado para o desenvolvimento de habilidades orais. Esse curso tem a duração de 32 horas, que ocorrem duas vezes por semana, duas horas de aula por dia. As turmas também são divididas por níveis, conforme a classificação oferecida pelo MEO.

A equipe IsF-UFMG é composta [1] por uma coordenadora geral, uma coordenadora pedagógica e 10 professores (alunos da graduação e da pós-graduação em Letras da FALE-UFMG). Desde o início dos trabalhos, ações relativas à formação docente, à produção de materiais e à avaliação do material produzido têm sido implementadas.

Neste artigo, pretendemos descrever e discutir o processo de produção e avaliação dos materiais destinados ao curso *Survival English*, anteriormente mencionado. Para isso, os seguintes aspectos serão abordados aqui: (a) o trabalho colaborativo docente; (b) as etapas de produção de material e (c) a avaliação do material produzido para o curso.

Tendo descrito esse panorama inicial do Programa IsF na UFMG e tendo indicado os objetivos deste artigo, passaremos, na próxima seção, à apresentação sucinta do referencial teórico que embasou os trabalhos. Nas seções seguintes, os passos para a confecção e a avaliação das atividades serão descritos e, após isso, será feita uma discussão acerca do significado dessas atividades para a formação docente em serviço, bem como para a política linguística brasileira.

A centralidade do trabalho docente colaborativo

No trabalho crítico com professores em formação, destaca-se a pesquisa-ação colaborativa. Essa modalidade de pesquisa destina-se à promoção de ações dialógicas entre formadores de professores e professores em formação. [2]

Para empreender um trabalho colaborativo, é necessário debater os problemas, ou dificuldades, que os professores apontam em seu trabalho para que estes possam ser atenuados, ou resolvidos, por meio da ação conjunta. Na ação colaborativa, todos os integrantes do trabalho ocupam posição de protagonistas e, assim, colaboraram e aprendem conjuntamente. [3]

A ação colaborativa está, também, fortemente vinculada à pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu). [4] Para o autor, essa prática deve ser vista em três dimensões principais: (a) uma pedagogia da particularidade; (b) uma pedagogia da ação-prática e uma (c) pedagogia da possibilidade. A primeira (a) é baseada na ideia de que a prática pedagógica deve ser entendida de maneira holística e, ao mesmo tempo, localmente situada. Para o autor, toda pedagogia é local e, assim, está baseada na reflexão sobre as exigências locais de cada sala de aula, em seu contexto específico. Essa abordagem deve conduzir a um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação, considerado requisito principal para a produção de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto, como propõe o autor.

O segundo aspecto da pedagogia pós-método é uma pedagogia da ação-prática em que a relação teoria-prática é revista. Trata-se da ideia de que teoria e prática devam

mutuamente informar-se e constituir, conjuntamente, uma *práxis* pedagógica dialética. Na pedagogia da ação-prática, o professor é encorajado a “teorizar com base na prática e praticar aquilo que ele teoriza”. [5]

Em terceiro lugar, a proposta de uma pedagogia pós-método inclui uma pedagogia da possibilidade, francamente inspirada em Paulo Freire. [6] Nesse sentido, assume-se que qualquer pedagogia encontra-se imersa em relações de poder e dominação, que criam ou repetem a ordem social. Por isso, a ação pedagógica deve empoderar os participantes (professores, alunos e comunidade) a desenvolver teorias e formas de conhecimento que levem em conta seu conhecimento experiencial e a busca contínua pela construção de novas identidades, bem como a manutenção de outras já existentes. Dito de outro modo, as necessidades sociais e identitárias dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades linguísticas.

No pós-método, os limites impostos pela busca do “melhor método” são transpostos para que a docência seja entendida como uma atividade dinâmica, não-prescritível e localmente situada.

Diante das noções de trabalho docente colaborativo e da pedagogia do pós-método, as atividades de preparação dos cursos do NucLi-UFMG foram desenvolvidas para que se tornassem ações localmente situadas. Na próxima seção, as etapas desse trabalho serão descritas.

Escolha dos tópicos e elaboração do programa do curso

Inicialmente, no grupo de professores, foi considerada a possibilidade de adotar um material didático para o curso denominado *Survival English*, no entanto, tendo em vista a duração do curso (32 horas) e seu formato (centrado no desenvolvimento de habilidades orais), a adoção de um livro específico não foi considerada viável. Ficou decidido, então, que o grupo de professores produziria um material específico para o curso, ou seja, optou-se pela elaboração de materiais que atendessem às necessidades locais de professores e alunos, com base, principalmente, em recursos disponíveis gratuitamente na Internet.

A seleção de tópicos e a elaboração do programa do curso foram realizadas em seis etapas principais:

1. Elaboração de um *workshop* (piloto para a implantação do curso);
2. Discussão e escolha dos tópicos a serem abordados;
3. Elaboração de um cronograma piloto;
4. Seleção e compartilhamento de materiais produzidos;
5. Avaliação e redefinição dos tópicos e do cronograma inicial;
6. Produção de material didático, incluindo atividades e avaliação.

Diante das etapas anteriormente elencadas, foi desenvolvido um material inicial para a implantação do *workshop* piloto, oferecido com a carga horária de oito horas e mesmo tema do curso (*Survival English*). A partir desse material, e após a avaliação de sua efetividade (cf. as seções seguintes sobre avaliação neste texto), o curso de 32 horas foi organizado.

Para isso, o grupo de professores se reuniu com o objetivo de discutir e selecionar os tópicos que comporiam o curso. Para a seleção desses temas, foi considerada a presente necessidade do público-alvo, ou seja, o desenvolvimento das habilidades orais em situações de comunicação diária.

A partir dessa proposta, os tópicos gerais selecionados pelo grupo de professores foram os seguintes, relacionados a cenários específicos da vida no exterior: (1) aeroporto e alfândega; (2) restaurante; (3) banco e (4) situações de emergência. Além disso, foram também elencadas as funções comunicativas ligadas a esses cenários: (a) pedir e oferecer orientações espaciais; (b) comprar; (c) ir ao médico; (d) fazer ligações telefônicas e (e) trocar opinião sobre assuntos diversos na conversa cotidiana. Paralelamente a essas atividades, também foram desenvolvidos materiais centrados em pronúncia do inglês, elaborados conforme as necessidades dos alunos.

Para efetivar a proposta de trabalho delineada, o grupo de professores elaborou um cronograma, visando às 16 aulas totais do curso. Nos encontros da equipe, foram traçadas duas linhas principais de trabalho: uma relacionada aos tópicos comunicativos selecionados e outra relativa às noções de pronúncia e entonação em inglês, conforme a Quadro 1 a seguir ilustra:

Quadro 1 – Demonstrativo dos tópicos da aula

Aulas	Tópicos
1	Introduction
2	Listening activity & vocabulary tips
3	Consonant Sounds/Airport, Customs
4	Consonant Sounds /Restaurant
5	Consonant Sounds/Bank & Police
6	Consonant Sounds/Giving and asking for directions
7	Vowel Sounds/Shopping
8	Brochure of 3/4 Universities
9	ONLINE ACTIVITY

10	Passport, visa information and forms (Lab.)
11	Vowel Sounds/Health
12	Diphthongs/Opinion
13	Diphthongs/Phone call
14	ONLINE ACTIVITY
15	Pronunciation Tips/Connected Speech
16	Online Activity Feedback/Phone Call

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a montagem desse programa inicial, a seleção de materiais didáticos foi realizada por meio de consultas a sites, com recursos disponíveis gratuitamente na Internet, como, por exemplo:

- americanenglish.state.gov;
- <http://www.patient-education.com/>;
- <http://www.learner.org>;
- <http://www.teachingenglish.org.uk/activities>;
- <https://www.youtube.com>;
- <http://www.esl-galaxy.com/survival.html>.

Uma vez selecionado o material para as aulas, este foi disponibilizado aos professores por meio de ferramentas de compartilhamento, mais especificamente, o Dropbox (<https://www.dropbox.com>), permitindo a todos, assim, pelo acesso *on-line*, inserir ou baixar arquivos de apresentação do PowerPoint, criados pelos professores para as aulas, bem como compartilhar as atividades desenvolvidas.

Em algumas turmas, a efetivação da proposta foi facilitada pela maior uniformidade de proficiência dos alunos. Em contrapartida, outras turmas apresentaram um nível mais baixo de habilidades comunicativas gerais. Na intenção de adaptar o conteúdo do programa às características específicas apresentadas por algumas

turmas, o grupo de professores desenvolveu algumas estratégias, tais como:

- apresentação de vídeos em sala para aumentar a exposição dos alunos à língua oral;
- envio de links de vídeos por e-mail, visando à antecipação dos tópicos das aulas para obter melhor rendimento final dos alunos;
- apresentação de tópicos de vocabulário básico, concernente aos conteúdos comunicativos trabalhados;
- atividades em pares, com a supervisão do professor.

Durante a implementação do cronograma, não só os professores mantiveram os canais de comunicação e compartilhamento abertos, como também, paralelamente, foi realizada a avaliação continuada do processo de elaboração e implantação das atividades, conforme se verá na seção sobre avaliação deste artigo.

A partir da avaliação do cronograma inicial, chegou-se à conclusão de que algumas mudanças no programa inicial poderiam contribuir para um maior aproveitamento do curso pelos alunos. Sendo assim, a redefinição do programa partiu, principalmente, do pressuposto da necessidade de incluir mais tópicos relativos ao desenvolvimento das habilidades de expressão oral. Diante desses ajustes, um novo programa foi proposto, que se encontra em andamento:

Vida no campus (palestra com os ETAs – English Teaching Assistants– CAPES FULLBRIGHT):

- describing people and things;
- multi-word verbs/vocabulary tips;
- debate/giving opinion – expressions;
- debate/discuss a topic;
- airport/customs + body language;
- paraphrasing/vocabulary (taboo/dictionary);

- health (vocabulary/expressions);
- stories/fairy tales/political correctness;
- shopping/restaurant;
- college brochure/prospects;
- giving and asking directions;
- quoting/videos: to the crazy ones;
- online activity;
- checking online activity;
- final appointments.

Além das modificações no programa inicial, o uso de *sketches*, diálogos simulados, entrevistas, jogos e outras atividades que visavam a variar o padrão interacional das aulas foram adotados, juntamente com a participação dos ETAs, na sala de aula, também visando à exposição dos alunos à fala oral de nativos.

As noções básicas de pronúncia, neste novo formato de curso, passaram a ser apresentadas pontualmente durante o curso, de acordo com a demanda dos alunos. Para isso, uma tabela de símbolos fonéticos foi anexada ao material do aluno, sendo também empregados exemplos dos problemas mais comuns de pronúncia do inglês por falantes do português brasileiro, com base no livro “Pronúncia do Inglês para falantes do português brasileiro”. [7]

A seguir, a metodologia de avaliação das atividades propostas no curso *Survival English* será descrita. Esse procedimento teve grande importância para o grupo de professores, pois proporcionou a oportunidade de reflexão contínua sobre a ação docente.

A avaliação processual do trabalho colaborativo docente

A partir da oferta dos *workshops* de curta duração *Survival English*, o Programa IsF da Faculdade de Letras da UFMG desenvolveu um formulário de consulta de avaliação dos alunos sobre os cursos dos quais eles participavam. Os *workshops*, realizados no formato oito horas de curso, tiveram como tema o desenvolvimento de habilidades orais, conforme indicado anteriormente neste artigo. Esses *workshops* foram programados por meio de dois tipos principais: *Life on Campus* e *Speaking Skills* e os alunos interessados puderam se matricular em ambos, se desejassem, de acordo com a disponibilidade de vagas.

Ao final do *workshop*, um questionário de avaliação foi enviado eletronicamente aos alunos. O formulário era direcionado a avaliar dois temas centrais: (a) a organização do *workshop*; (b) os temas propostos nas aulas; (c) as atividades desenvolvidas nas aulas; (d) a relevância do curso e (e) o desempenho dos professores.

Esses tópicos de avaliação tinham como proposta fornecer aos professores do IsF-UFMG a perspectiva do aluno, não somente em relação ao *workshop*, mas também saber mais sobre as expectativas e necessidades desse público. Com base nesses dados, a equipe IsF-UFMG teve a oportunidade de adaptar o programa da oferta seguinte (curso *Survival English*, com 32 horas, conforme relatado na seção anterior), como ficou mais bem informada para selecionar os tópicos e os materiais relativos ao curso oferecido.

O IsF está aberto a toda comunidade acadêmica da UFMG, o que significa lidar com uma grande diversidade de interesses e expectativas. Embora muito enriquecedora, a experiência de lidar com a variedade é também um desafio, na medida em que os cursos precisam estar

prontos para receber e atender a alunos que, em muitos casos, não possuem outra similaridade entre si, além do vínculo com a universidade. Nesse contexto, surgiu a necessidade de sintonizar a prática pedagógica do curso com o perfil do aluno que procura o IsF, o que pode ser feito por meio da análise das repostas dadas no formulário de avaliação que será aqui descrito.

Com base no que foi informado voluntariamente pelos alunos no formulário, foi possível adaptar a abordagem adotada nos *workshops*, que serviram como um piloto do curso *Survival English*, para tornar este curso mais útil e significativo para o público real do IsF, evitando, dentre outros problemas, a evasão.

A avaliação dos *workshops* aconteceu em seis etapas. Primeiramente, foram elaboradas as perguntas que constaram do formulário e foi definida a forma como o formulário foi enviado aos alunos, o que será mais bem detalhado a seguir. A segunda etapa envolveu o desenho e o teste do formulário. Ao término dos testes e ao término dos *workshops*, seguiu-se a terceira etapa, em que os alunos foram convidados a participarem da pesquisa avaliativa. Na quarta etapa, os dados foram tratados e organizados. A apresentação dos dados à equipe do IsF-UFMG marcou a quinta etapa. Finalmente, na sexta etapa, os dados foram utilizados como base para a preparação das ofertas seguintes do curso *Survival English*.

Na fase inicial, a seleção das perguntas do questionário de avaliação foi feita em conjunto com a equipe de professores, ao fim da troca de ideias sobre a elaboração do questionário, decidiu-se que o formulário de avaliação teria sete perguntas principais, mostradas a seguir.

Embora a avaliação se referisse apenas aos *workshops*, as perguntas elaboradas estimularam respostas cuja utilidade foi verificada também em outros cursos do IsF-UFMG. A avaliação dos *workshops* serviu, portanto, para que a equipe do IsF-UFMG compreendesse, não apenas a forma como os *workshops* foram recebidos pelos alunos, mas também serviu para que os professores pudessem entender mais o que os alunos esperavam do Programa IsF-UFMG como um todo, ou a perspectiva deles sobre esse trabalho. Quando os alunos sugeriram, por exemplo, ter mais aulas sobre pronúncia do inglês, e “ética acadêmica”, os cursos do IsF-UFMG de forma geral se beneficiaram dessa sugestão. Os professores que se envolverem na preparação do curso seguinte, *Survival English*, tomaram a avaliação do *workshop* como parâmetro e incluíram esses tópicos nos próximos cursos.

Após a elaboração das perguntas para o instrumento de avaliação proposto, a equipe do IsF-UFMG optou por desenvolver o formulário na plataforma Google Forms, por se tratar de uma ferramenta gratuita, dinâmica e familiar para os alunos e os professores em geral, uma vez que era utilizada pela equipe anteriormente. Nesse aspecto, cabe aqui ressaltar que alguns alunos IsF ainda não lidam com a tecnologia de forma tão natural como outros, o que tornou importante escolher uma ferramenta amigável ao usuário, que é o caso do Google Forms.

A possibilidade de desenvolver o instrumento de avaliação presencialmente, por meio de formulários impressos, foi descartada pela equipe, por causa dos custos que seriam gerados para o programa. Além disso, essa modalidade tornaria lento o fluxo entre o

desenvolvimento do formulário, a resposta do aluno e a análise dos dados.

Escolhida a plataforma, o formulário foi desenvolvido. Nele, o aluno não tinha a opção de se identificar e nem de identificar o seu professor. Dessa forma, ele poderia opinar espontaneamente, sem gerar constrangimentos. Nenhum dos campos era de preenchimento obrigatório, portanto, os alunos responderam apenas às perguntas que lhes interessavam responder. As sete perguntas foram divididas da seguinte maneira: as cinco primeiras foram questões do tipo múltipla-escolha, em que o aluno devia selecionar entre as opções “Muito Fraco”, “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Ótimo”. As duas últimas foram questões do tipo aberto, em que o aluno podia digitar um texto livremente. A ordem de apresentação das perguntas para o aluno foi a seguinte:

ISF - Avaliação de Workshop

*Obrigatório

Quais WORKSHOPS IsF UFMG você fez? *

(é possível marcar mais de uma opção)

☐ Life On Campus

☐ Speaking Skills

Qual a sua avaliação geral do WORKSHOP?

☐ Muito fraco

☐ Fraco

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

Relevância dos temas propostos:

☐ Muito fraco

☐ Fraco

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

Importância das atividades realizadas:

☐ Muito Fraco

☐ Fraco

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

Dinamismo das aulas:

☐ Muito Fraco

☐ Fraco

☐ Regular

☐ Bom

☐ Ótimo

Você gostaria de participar de outros WORKSHOPS semelhantes no IsF?

☐ Sim

☐ Não

Qual tema você gostaria de ver em um WORKSHOP?

Outras observações:

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Figura 1 – Avaliação de workshop

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao término dos workshops, o que ocorreu na primeira semana de agosto de 2014, a equipe de divulgação do IsF-UFMG entrou em contato com os alunos desse curso via e-mail, convidando-os a participarem da pesquisa. Os alunos responderam ao questionário da pesquisa no período de uma semana. Do total geral, 94% dos participantes do *workshop* responderam ao questionário nos três primeiros dias, destes, 71% responderam ao formulário já no primeiro dia. Esses dados, referentes à rápida adesão dos alunos ao instrumento de avaliação, serviram como indicativos do interesse dos alunos no Programa IsF, além de sugerirem familiaridade destes públicos com o uso da ferramenta digital proposta,

sinalizando, também, a relevância da pesquisa realizada e de sua modalidade de apresentação. Ao final da primeira semana, quase a totalidade dos participantes havia respondido ao formulário adequadamente.

Os dados foram então formatados e organizados para serem apresentados à equipe do IsF-UFMG como um todo. Durante a apresentação das informações coletadas, os professores discutiram os resultados e expuseram suas impressões sobre o andamento dos *workshops*. Essa discussão sobre os resultados ajudou a esclarecer algumas observações feitas pelos alunos que não poderiam ser esclarecidas por meio da simples interpretação quantitativa dos resultados da avaliação. Após a reunião, os professores concordaram em pontos que precisavam ser melhorados e ressaltaram práticas que haviam funcionado bem, assim como apontaram estratégias para solucionar os problemas identificados, por exemplo, aqueles relativos à heterogeneidade no nível de proficiência linguística dos alunos que frequentaram o curso. O Gráfico 1, a seguir, oferece um panorama geral da avaliação realizada:

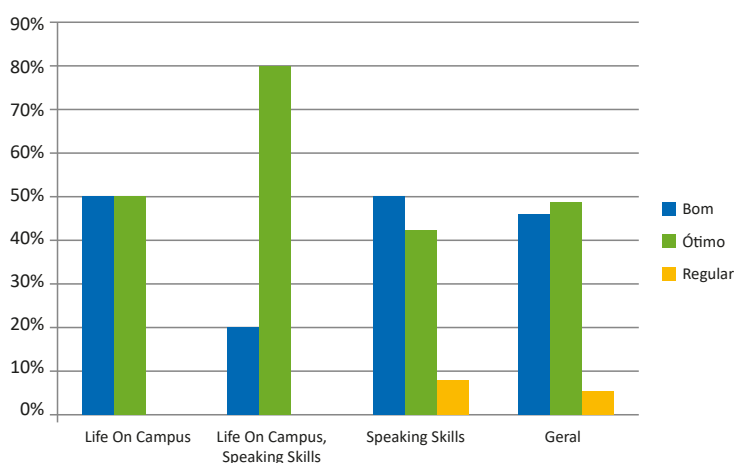


Gráfico 1 – Panorama geral de avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme se pode notar pela Gráfico 1, por volta de 95% dos alunos qualificaram o curso, no geral, como “bom” ou “ótimo”. O índice seguiu próximo desse patamar em todos os quesitos, oscilando entre 87% e 97% de aprovação (alunos que responderam “bom” ou “ótimo”). É importante ressaltar que a taxa de resposta ao formulário foi de aproximadamente 97%, ou seja, quase todos os participantes do curso responderam à pesquisa voluntariamente, o que torna o resultado ainda mais significativo.

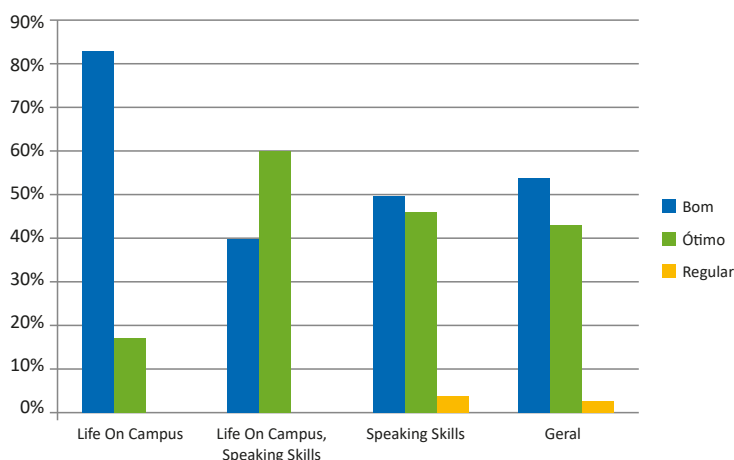


Gráfico 2 – Relevância dos temas propostos

Fonte: Elaborado pelos autores.

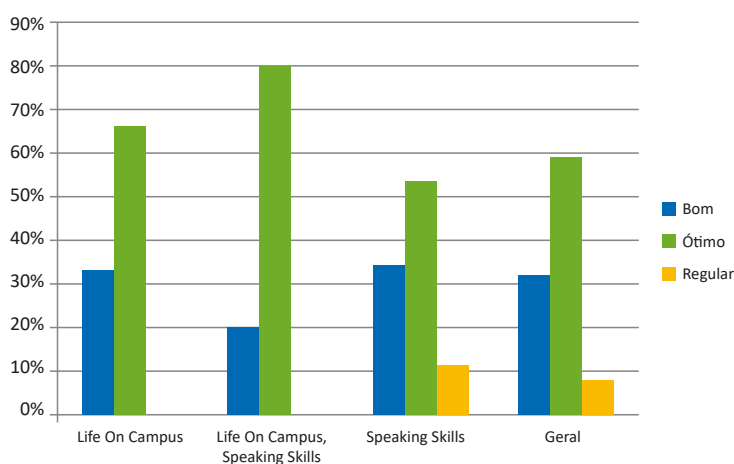


Gráfico 3 – Importância das atividades realizadas

Fonte: Elaborado pelos autores.

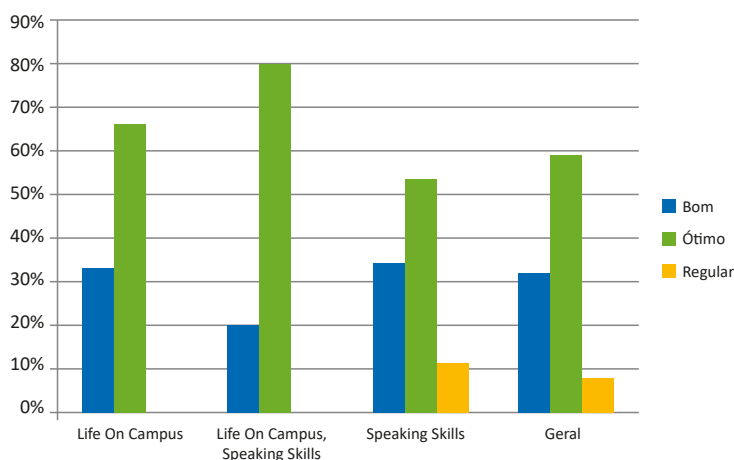


Gráfico 4 – Dinamismo das aulas

Fonte: Elaborado pelos autores

Como mostram os Gráficos 1, 2, 3 e 4, dentre os itens pesquisados, aquele que obteve resultados menos satisfatórios foi o “Dinamismo das aulas”. De acordo com 13% dos alunos, nesse quesito, o *workshop* foi “regular”. Já para 3% o *workshop* foi “fraco”. Alguns professores, espontaneamente, mencionaram que esse resultado talvez estivesse relacionado ao fato de algumas aulas terem sido mais expositivas, principalmente aquelas em que houve exploração de tópicos culturais, como “*Life on campus*”. Em uma das respostas, um aluno observou que “Gostaria de mais dinamismo nas aulas, mais atividades de grupo e menos *slides*”. Esse comentário coincide com a avaliação dos próprios professores em relação ao padrão interacional inicialmente proposto para o *workshop* que, por meio da avaliação realizada, não demonstrou ser efetivo, ou atrativo, para todos os alunos pesquisados.

Após a observação dos resultados apresentados, foi possível concluir que tanto o *workshop*, como o próprio formulário de avaliação foram bem-sucedidos. A experiência está, então, sendo replicada para todos os cursos do NucLi-UFMG atualmente.

Considerações finais

O trabalho docente aqui relatado teve como principal característica a ação-colaborativa localmente situada. Como sabemos, nas pesquisas colaborativas, os professores em formação têm a oportunidade de refletir coletivamente sobre suas práticas, de diagnosticar problemas e de traçar estratégias para resolvê-los, ou atenuá-los. [8]

Além dos resultados observados na *práxis*, os participantes de pesquisas colaborativas são incentivados a produzir academicamente, publicando trabalhos acadêmicos, com o objetivo de construir a desejável ligação entre docência e pesquisa. Esse aspecto, acreditamos, tenha sido cumprido aqui, pois os professores em formação, participantes da ação-colaborativa descrita neste texto, são coautores deste artigo.

Essa protagonização docente, cremos, seja essencial para que uma política nacional de línguas possa ser firmemente implantada no Brasil, da qual, sem dúvida, o Programa IsF é porta-voz central.

Notas

- 1 Dados relativos a 2014. A composição do NucLi-IsF-UFMG em 2015 foi ampliada.
- 2 POTTER, 1998; JORGE, 2005.
- 3 POTTER, 1998.

- 4 KUMARAVADIVELU, 2001.
- 5 KUMARAVADIVELU 2001, p. 541.
- 6 FREIRE, 1982; 1997.
- 7 CRISTÓFARO-SILVA, 2012.
- 8 OLIVEIRA, 2006.

Referências

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria prática na formação docente*. 2006. 249f. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acesso em: 1 dez. 2008.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*. 1998. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>. Acesso em: 10 fev. 2005.

PARTE 3

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

O Programa Idiomas sem Fronteiras

Desafios e avanços

Neste livro procuramos indicar as principais ações do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), compartilhar algumas experiências vivenciadas por especialistas da área de ensino e aprendizagem e formação de professores de língua inglesa nas universidades parceiras do programa, além de indicar nosso ponto de vista sobre o processo de internacionalização das universidades.

Há muito sendo feito no âmbito do programa que ainda não foi relatado, tanto nas universidades com Núcleos de Línguas (NucLi) fomentados pelo governo federal, como no próprio Núcleo Gestor (NG) do programa. Vale compartilhar os desafios e avanços que estamos tendo, pois eles podem dar a dimensão do que está sendo articulado para as línguas estrangeiras em âmbito nacional.

Para facilitar a compreensão, apresentaremos cada um desses desafios e avanços.

Avaliação diagnóstica do nível de proficiência em inglês da comunidade acadêmica nas Instituições de Ensino

Superior (IES)

A primeira ação desenhada pelos especialistas do Programa IsF-Inglês foi a de estabelecer uma avaliação diagnóstica do nível de proficiência em inglês dos estudantes, uma vez que precisávamos de dados empíricos e confiáveis sobre a real situação da proficiência, para desenho de estratégias de atendimento. Esses especialistas, pesquisadores em sua totalidade, foram unânimes em concordar que há instrumentos já validados cientificamente para a realização desse diagnóstico, cujos resultados deveriam ter o reconhecimento da comunidade internacional. Um exame elaborado por especialistas nacionais, por mais que fosse nosso desejo, não era exequível em curto espaço de tempo, considerando a necessidade de sua validação, inclusive internacionalmente. Dessa forma, decidimos por soluções já existentes. Para a escolha, tivemos que levar em consideração alguns pontos de fundamental importância para a logística do país:

- o teste deveria ser único e permitir classificar o nível do candidato, em todas as faixas e espectro de proficiência linguística, com base no resultado obtido. Seria muito difícil quantificar os testes específicos de cada nível para atender à demanda que tínhamos;
- o teste precisaria ser em papel, e não *on-line* ou em formato eletrônico, pois não haveria logística e infraestrutura física suficiente nas universidades para aplicação de forma massiva. Salas de aula regulares, com infraestrutura para aplicação de provas em papel eram o cenário mais regular e disponível no momento;
- as habilidades de compreensão seriam suficientes para um primeiro diagnóstico, considerando que a hipótese geral é de que o nível de proficiência do brasileiro é baixo. Entretanto,

- apesar de ser uma hipótese assumida pela maioria dos brasileiros, não há dados que comprovem qual é realmente o nível de proficiência da comunidade acadêmica. O teste poderia avaliar, dessa forma, habilidades de compreensão e seus resultados poderiam indicar equivalência na proficiência total/global do candidato;
- o teste deveria ter como objetivo avaliar a proficiência para fins acadêmicos, considerando as necessidades do público-alvo;
 - e, por fim, mas não sem menos importância, o teste deveria servir a vários propósitos, até para simplificação do processo: fazer o diagnóstico, indicar o nível dos alunos para os cursos ofertados pelo programa e, caso o candidato obtivesse um resultado satisfatório, servir como certificado de proficiência para os programas de mobilidade estudantil. Neste caso, como cerca de 60% das vagas eram destinadas aos Estados Unidos e a outros países anglófonos, o teste que mais poderia preencher os requisitos desejados foi o TOEFL/ITP.

Compartilhamos a seguir os dados gerais do programa com os números da aplicação diagnóstica e seus resultados nacionais e diferenciados por região:

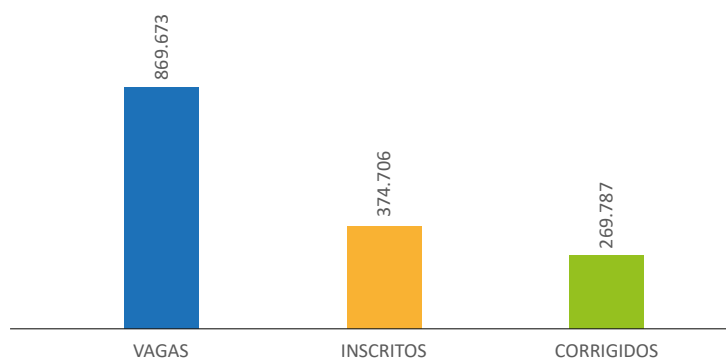


Gráfico 1 – Avaliação diagnóstica síntese dos Centros Aplicadores (TOEFL/ITP) – panorama nacional

Fonte: BRASIL, 2015.

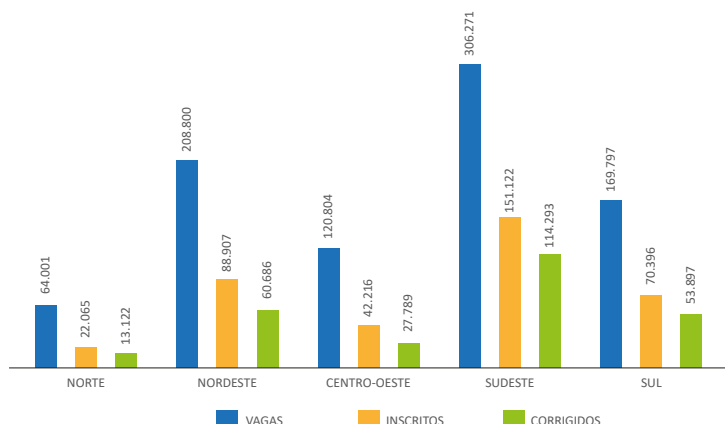


Gráfico 2 – Avaliação diagnóstica síntese dos Centros Aplicadores (TOEFL/ITP) – panorama regional

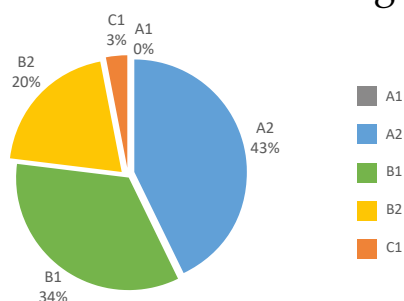
Fonte: BRASIL, 2015.

Os gráficos e tabelas colocados anteriormente dizem respeito aos dados obtidos com as duas ações do IsF que estão sob a coordenação do NG na Secretaria de Educação Superior (SESu): a aplicação dos testes de proficiência para a avaliação diagnóstica, de janeiro de 2013 a julho de 2015, e os cursos presenciais, de janeiro de 2014 a julho de 2015. É importante mencionar que o NG encaminha relatórios semestrais/anuais às instituições parceiras para auxiliar no planejamento de cada um dos Centros Aplicadores (CA) e dos NucLis.

Entendemos que esta etapa de avaliação diagnóstica é necessária para que se avance no desenho de estratégias para o país, com relação às línguas estrangeiras, pois se o inglês, que é a língua mais comumente ensinada nas escolas apresenta um determinado cenário, há também que se investigar como seria este cenário em outros idiomas. Para um levantamento como este não necessariamente deveriam ser utilizados testes internacionais, como aconteceu no caso do inglês, em que a avaliação diagnóstica também atendeu às necessidades de intercâmbio e de nivelamento para os cursos presenciais.

Também entendemos que testes de proficiência podem ser instrumentos muito eficazes para indicar o nível do candidato, mas que é muito mais factível para o país ter uma solução interna que nos permita ser mais autossuficientes, atendendo mais pessoas, com custos sustentáveis. Termos um banco nacional de itens de língua estrangeira, como base para realizar testes de nivelamento para a comunidade acadêmica não substituiria os testes de proficiência internacionais, uma vez que é a universidade de destino da mobilidade que determina qual teste e que tipo de resultado são válidos para a admissão. Os testes de nivelamento elaborados no Brasil seriam para nosso consumo interno.

Aprendemos muito com o processo de aplicação nas universidades. Começamos com 48 universidades federais como CA e atualmente somos 184 instituições públicas, dentre federais, estaduais, institutos federais e Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs). Os dados apresentados das aplicações indicam o número de vagas ofertadas pelas IES, o número de inscritos e o número de testes corrigidos. Os resultados destes testes também são apresentados pelos níveis de proficiência, divididos por região e o gráfico final indicando os níveis de proficiência no país, como pode ser visualizado a seguir:



VAGAS

Gráfico 3 – Níveis de proficiência – Quadro Comum de Referência Europeu

(QCRE)

Fonte: BRASIL, 2015.

O gráfico anterior indica o percentual dos alunos com testes corrigidos, de acordo com os cinco níveis de proficiência do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). Podemos observar que 77% dos testes corrigidos indicam uma proficiência entre os níveis básico e pré-intermediário (níveis A2 e B1 do QCRE), demonstrando que a comunidade acadêmica apresenta pouca proficiência em língua inglesa.

Considerando o tempo de dedicação das equipes das universidades na aplicação diagnóstica, a constante comunicação em mídias sociais e oficiais, e a divulgação consistente conduzida pelo NG e pelas coordenadorias locais, a comunidade acadêmica tem ficado mais consciente sobre o programa e suas ações. Tem havido melhor aproveitamento das vagas e maior comparecimento às provas. Mesmo sem editais de mobilidade estudantil publicados ou previstos, o primeiro semestre de 2015 apresentou maior índice de participação já obtido no programa, com mais de 70 mil provas corrigidas, superando o semestre anterior ao último edital do Ciência sem Fronteiras (CsF) em 2014.

Aos poucos, e com consistência, conseguiremos conscientizar a comunidade de que quando se planeja participar de um programa de mobilidade acadêmica, um passo relevante e necessário é o de aprender a língua do país de destino. A aprendizagem não ocorre de um dia para outro, mas com uma certa antecedência e organização, é possível atingir objetivos específicos. O Programa IsF pode estimular este comportamento e contribuir para o desenvolvimento de políticas

linguísticas institucionais e para o fortalecimento da internacionalização nas universidades brasileiras.

Sistema de Gestão IsF

Para gerenciar um programa em âmbito nacional e auxiliar um programa de mobilidade estudantil como o CsF, entre outros programas de mobilidade acadêmica, foi necessário desenvolver um sistema de gestão nacional. Esse sistema, desenhado e implementado pela equipe da Tecnologia de Informação do Ministério da Educação (MEC), o DTI em parceria com o NG, permite que a comunidade acadêmica das instituições parceiras se inscreva nas três diferentes ações do programa, a saber: testes, cursos *on-line* e cursos presenciais, a partir de uma base nacional unificada.

O sistema é gerenciado pelo NG, que publica os editais, credencia as instituições, homologa oferta de vagas, de cursos e turmas, dentre outras tarefas importantes para o gerenciamento do programa. Os coordenadores IsF, indicados pelos reitores das instituições parceiras, cadastram salas, vagas, aplicadores, professores, cursos e turmas referentes às suas ofertas locais. Os parceiros externos publicam relatórios para alimentação das informações necessárias para o acompanhamento do programa. O desenho do sistema é complexo em suas diferentes ações, permitindo que uma sala de aplicação de teste só abra depois que as vagas da anterior já tenham sido preenchidas, evitando a dispersão de candidatos em salas vazias, otimizando, assim, dinheiro público.

As aulas são gerenciadas pelo sistema de tal forma que o diário de classe, preenchido pelos professores e

homologado pelo coordenador pedagógico ou coordenador IsF do NucLi, indique , presenças, ausências, e também permita a impressão do certificado de cada aluno concluinte. Todas as informações do aluno ficam registradas no sistema, fornecendo um histórico da participação no programa. Em um futuro próximo, será possível integrar informações de programas de mobilidade estudantil realizados por esses alunos a fim de dar visibilidade e transparência aos investimentos realizados no CsF e IsF e outros programas de mobilidade acadêmica, como se fosse seu histórico de internacionalização.

O desenvolvimento deste sistema só foi possível devido à parceria constante com os especialistas das universidades, utilizando seus recursos, oferecendo *feedback* e sugestões para melhoria de suas ferramentas. O trabalho em equipe, entre as DTIs do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e as constantes reuniões com NG e o Escritório de Processos do MEC, responsável em auxiliar as equipes no desenho dos fluxos dos principais programas de governo, demonstraram que é possível sim articular setores em diferentes instâncias governamentais de forma produtiva, criativa, focada em um objetivo maior.

Atualmente, o sistema conta com 145 instituições parceiras, sendo todas as 63 universidades federais, 26 universidades estaduais, 38 institutos federais, 18 FATECs, compreendendo mais de 2 milhões e meio de cadastros.

O portal de comunicação

Outro grande desafio do programa era o de tornar as informações dessas ações acessíveis à população. Com este objetivo, o portal do IsF foi criado. Muito mais do que simplesmente informar ao público-alvo específico do programa sobre editais abertos, o site permite que se verifique e navegue nas informações dos diferentes NucLis, que se tenha acesso aos documentos oficiais do programa e que se conheça o processo de sua implantação, em uma linha temporal.

Também foi criado o acesso gratuito a testes *on-line* de nivelamento, auxiliando o usuário a conhecer o quanto sabe sobre a língua em questão, que disponibiliza informações sobre parâmetros de proficiência internacional com tabelas indicando equivalência de níveis entre os diferentes testes internacionais. Vale lembrar que os testes disponibilizados no site não são de propriedade do MEC e não tem validade institucional. Estão disponíveis somente para auxiliar estudantes e interessados no idioma em questão.

Outro serviço que está à disposição da comunidade é o acesso a diferentes recursos disponibilizados gratuitamente *on-line* que permite o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita e oral, estudo e prática de gramática, vocabulário e pronúncia. São mais de 300 sites avaliados por uma equipe de especialistas em língua de universidades brasileiras que, em um esforço conjunto, puderam categorizar essas ferramentas para uso da população, principalmente daqueles que não fazem parte do público-alvo do programa e que não poderiam se beneficiar das ações de internacionalização realizadas no âmbito das universidades.

Além dessas duas ferramentas importantes para autoavaliação e autoestudo, há a proposta de se organizar o acesso a informações de programas de mobilidade estudantil para países em que a língua estrangeira é falada. Há muitos programas governamentais, de órgãos nacionais e internacionais que proporcionam oportunidades de se estudar no exterior, mas a busca na Internet nem sempre permite uma visualização rápida e confiável.

As versões do portal em diversas línguas também dão oportunidade para que parceiros no exterior conheçam o programa e divulguem nossas ações. O portal IsF pode se tornar uma grande ferramenta de apoio à internacionalização e está sendo sempre atualizado, com sugestões e *feedback* dos coordenadores e especialistas que atuam no programa.

Plataforma virtual de comunicação dos coordenadores do IsF

Para gerenciamento de um programa nacional em que o sucesso das ações, tanto em âmbito local como nacional, depende da rapidez e da dinamicidade da comunicação, foi criado um ambiente virtual de trabalho dos coordenadores IsF. Pela plataforma virtual Moodle, todos os coordenadores têm acesso a informações específicas do programa, manuais, ofícios, editais, tutoriais, além de fóruns de discussão de questões que necessitam decisão coletiva. Há o espaço de comunicação do NG, enquetes, e fóruns para compartilhamento de informações sobre a área de ensino-aprendizagem, formação de professores e internacionalização, divulgação de editais, grupos de

pesquisa, eventos, congressos e publicações, permitindo uma ampla troca de experiências entre as diferentes regiões do país.

Para o bom funcionamento do ambiente, o NG conta com um *designer* instrucional que também faz a mediação virtual necessária para a manutenção ativa e colaborativa entre os integrantes, orientando-os sobre diferentes questões, que cobrem um amplo espectro, desde letramento digital até temas relacionados ao gerenciamento e a soluções para as dificuldades vivenciadas pelos NucLis. Levando-se em conta que, na modalidade a distância, a interação e o tempo de resposta são fundamentais para a manutenção da confiança e respeitabilidade do programa, o NG procura responder a todas as questões, tanto de forma personalizada como de forma geral, em 48 horas.

Esta experiência tem permitido aos especialistas ter consciência de seu papel como gestores de um programa governamental/institucional e do poder que o grupo tem para desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

Escola de gestores

Os profissionais da área de línguas, de uma forma geral, não têm tradição em gestão. As funções docentes nas instituições de ensino superior, em particular nas públicas, envolvem não somente as atividades de sala de aula, mas também as da pesquisa, as da extensão e as da gestão. Essas últimas, entretanto, são muitas vezes executadas por necessidade institucional. De modo geral, não faz parte de nossa formação acadêmica gerenciar processos administrativos, trabalhar com planilhas,

entender o funcionamento de gestão orçamentária, articular políticas internas e externas à universidade.

Desde o início do programa, foi determinado que os representantes focais de cada instituição deveriam ser nomeados por seus reitores, apresentando perfil na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) e/ou formação de professores de LE. O objetivo ao se determinar esse perfil foi o de garantir que os especialistas da área específica pudessem, não somente gerir as ações do programa em suas IES, mas, principalmente, contribuir para a construção de uma política pública linguística para o auxílio à internacionalização das universidades.

Desde o lançamento do programa, muitos coordenadores IsF tiveram que aprender a interagir em um ambiente virtual, letrando-se digitalmente, conhecer os gêneros específicos veiculados por este ambiente, compreender as articulações políticas que precisavam ser feitas em suas instituições com os diferentes setores da comunidade universitária para que as ações do programa pudessem ser executadas a contento. Essas articulações se davam com as Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa, de Graduação e de Gestão de Pessoas, para conhecimento de suas necessidades e para o desenho de cursos específicos, como com a de Planejamento e Administração para gerenciamento das verbas de custeio e capital destinadas à implementação e manutenção dos NucLis. Outro setor de importância fundamental é o da comunicação da IES para divulgação e campanhas de sensibilização às ações do programa. Apesar da necessidade de interlocução com esse universo de parceiros internos, a estrutura do trabalho desenvolvido

nos NucLis se dá, em sua maioria, entre dois setores da IES: Letras e Relações Internacionais.

A própria gestão do NucLi tem proporcionado aos coordenadores IsF conhecimento do seu público-alvo e dos desafios relativos ao gerenciamento de uma escola de línguas. Como é incentivada a gestão coletiva, entre coordenador IsF, coordenador(es) pedagógico(s) e professores, todos assumem responsabilidade pelo sucesso das ações do programa no âmbito da IES. Os próprios professores, alunos de Letras/Inglês em formação inicial, compreendem a complexidade do gerenciamento de uma escola, desde a análise de necessidades, o desenho de cursos específicos, produção de materiais didáticos, aplicação de testes, divulgação de cursos, dentre outras tantas atividades promovidas pelos NucLis, contribuindo para sua formação profissional.

Essa experiência só pode ser vivenciada em sua totalidade quando os participantes-gestores, em qualquer nível, comprometem-se com o programa, com seus objetivos, trabalhando de forma colaborativa, estimulando o trabalho em equipe, solucionando problemas e, compreendendo que o sucesso de seu NucLi é mais do que seu sucesso pessoal, significa o sucesso de sua instituição, de sua região e, por conseguinte, do seu país no processo de internacionalização.

Especialistas como autores de políticas públicas

Os especialistas de línguas estrangeiras têm trabalhado ao longo dos anos para sensibilizar o governo sobre a importância das línguas estrangeiras na formação dos

brasileiros. As associações de classe, de todos os idiomas, vêm reivindicando em forma de cartas, manifestos, ofícios e moções a valorização da língua estrangeira no Ensino Básico e Superior. Entretanto, a maioria desconhece como isso pode ser reivindicado. Não existindo no governo federal um setor específico que articule essas questões, essas reivindicações dependem, na maioria das vezes, da boa vontade e da compreensão de gestores que, quase em sua totalidade, ou desconhecem a matéria ou possuem ideias pouco embasadas em conhecimento específico sobre o ensino de línguas no Brasil. O Programa IsF é o primeiro programa proposto por especialistas da área, em sua maioria, da Linguística Aplicada, gerenciado por especialistas e que dá oportunidade de intermediar, por meio do NG, as necessidades da área de LE, no contexto da Secretaria de Educação Superior do MEC.

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Com os resultados do Programa IsF e pela crescente demanda de alunos do Programa CsF que se dirigiam a países em que a língua exigida não era necessariamente o inglês, o governo brasileiro, por intermédio da SESu, decidiu incluir outros idiomas no programa. O primeiro deles foi o francês, com a vinda do presidente François Hollande ao Brasil em novembro de 2013. Em seguida, o mandarim, o japonês, o italiano, o alemão, o espanhol e o português para estrangeiros.

Em novembro de 2014, no lançamento do primeiro edital do IsF-Francês, foi assinada uma nova portaria que instituía o Programa Idiomas sem Fronteiras. Em uma versão revista e ampliada da portaria anterior do IsF, essa

nova portaria do Idiomas sem Fronteiras apresentava uma concepção mais amadurecida do programa. Em sua primeira versão, no entanto, a portaria já se fundamentava nos seguintes princípios norteadores do programa (ampliados e revistos na segunda versão da Portaria):

- a valorização da carreira docente e da formação, inicial e continuada, de professores de LE, sendo esta formação de responsabilidade das universidades brasileiras;
- a valorização do multilinguismo e do multiculturalismo, considerando que a variante da língua escolhida deve ser de opção do cidadão, dependendo de suas preferências e/ou objetivos;
- a valorização do português do Brasil e da cultura brasileira, incentivando e promovendo o português para estrangeiros no Brasil e no exterior;
- o ensino da tolerância pela compreensão de outras culturas e outros signos, respeitando as diferenças;
- a valorização do papel do especialista em ensino de língua estrangeira nas IES como articulador da política linguística local;
- o respeito à autonomia universitária;
- o investimento da equipe do NG no fortalecimento das políticas locais, acompanhando e auxiliando as equipes das universidades durante o processo, orientando quando necessário;
- o incentivo à pesquisa sobre o programa e suas ações, mantendo contato com os pesquisadores, auxiliando no que for necessário, e utilizando o *feedback* dado pelas pesquisas para organizar as diretrizes de novos encaminhamentos/investimentos;
- o investimento em uma rede nacional de gestores de ensino de LE para compartilhamento de boas práticas e de soluções para as situações enfrentadas;
- o investimento em parcerias que demonstrem reciprocidade: permitindo e auxiliando o fomento de países estrangeiros no

ensino de suas variantes em território brasileiro, da mesma forma que os parceiros permitem o fomento e o investimento do Brasil no ensino da nossa variante de língua portuguesa e da cultura brasileira em território estrangeiro.

Tendo como princípio a autonomia das universidades, uma política linguística que vise ser estruturante para a internacionalização do ensino superior brasileiro precisa ser organizada nas próprias universidades. O NG, por sua vez, alinhado com as orientações dos especialistas de LE, tem como objetivo realizar as articulações necessárias para o fortalecimento do programa.

Há muito a ser feito ainda e o Programa IsF-Inglês tem apenas três anos de existência e dois de total funcionamento em todas as suas ações. Esperamos que os dados do Programa IsF-Inglês apresentados neste artigo possam auxiliar muitas pesquisas locais e que deem subsídios para uma discussão mais aprofundada sobre as necessidades de língua estrangeira no país.

O Idiomas sem Fronteiras não é um programa que possa resolver todas as necessidades linguísticas do país, mas com certeza poderá contribuir para empoderar as universidades em seu processo de internacionalização e de preparação linguística de profissionais de todas as áreas, com foco mais atento aos professores de língua estrangeira. O programa também reforça a necessidade de se pautar o desenho de uma política nacional para as línguas estrangeiras na educação superior, em uma relação intrínseca e articulada com ações de mobilidade e com as políticas de internacionalização. O IsF favorece e estimula o debate sobre o papel das línguas estrangeiras na formação de profissionais e de pesquisadores, em harmonia com programas de mobilidade e com o CsF, que

visa, dentre outros aspectos, criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros e propiciar a formação em centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação. A língua, nesse contexto, se faz prioritária e fundamental para o crescimento do país.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa IsF (Inglês sem Fronteira). Sistema de Gestão IsF. Disponível em: <http://isfgestao.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa IsF (Inglês sem Fronteira). Portal Programa IsF. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa IsF (Inglês sem Fronteira). Plataforma virtual de comunicação dos coordenadores IsF. Disponível em: <http://sesumoodle.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2011 – Resumo técnico*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 17 nov. 2015.

Universidade Federal de Minas Gerais. Diretoria de Relações Internacionais. Edital 2014 Programa Minas Mundi. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/informacoes-importantes-sobre-o-proximo-edital-do-programa-minas-mundi/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Sobre os autores

SIMONE SARMENTO (ORG.) – Mestre em Language Studies pela University of Lancaster e em Linguística Aplicada pela UFRGS. Possui doutorado em Terminologia e Lexicografia pela UFRGS, onde é professora adjunta. Atua na graduação, nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa e, na pós-graduação, nas disciplinas de Linguística Aplicada, Formação de Professores de Línguas e Políticas Linguísticas de Internacionalização. Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral na University of British Columbia em Internacionalização da Educação Superior. Foi coordenadora geral do Programa IsF na UFRGS até 2015, tendo atuado no Núcleo Gestor do Programa da SESu/MEC, de 2014 a 2015, como vice-presidente do Programa IsF na área de Língua Inglesa.

DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA (ORG.) – Graduada em Letras pela UNESP. Possui mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Possui pós-doutorado em Tutoria Virtual pela Purdue University, nos Estados Unidos. Tem formação em inteligências múltiplas e tutoria virtual pela Universidade de Harvard. É professora adjunta da UFSCar. Foi coordenadora da UAB da UFSCar de 2006 a 2013 e presidente do Fórum de Coordenadores UAB/CAPES de 2011 a 2013. Atuou como membro do Conselho Técnico-Científico da área de educação básica da CAPES de 2012 a 2014. É assessora do secretário de educação superior (SESu/MEC) e presidente

do Programa IsF.

WALDENOR BARROS MORAES FILHO (ORG.) – Graduado em Letras pela UnB. Possui mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana e doutorado em Linguística pela USP. Realizou estágio pós-doutoral em Internacionalização da Educação Superior e Políticas Linguísticas na Universidade de Ottawa, no Canadá. É professor associado da UFU, atuando na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com foco em metodologia e uso de novas tecnologias. Foi pró-reitor de Extensão de 1996 a 2000 e de Graduação de 2008 a 2012. Atuou como presidente do FORGRAD, de 2009 a 2012. Foi vice-presidente do Programa Inglês sem Fronteiras, na área de inglês, de 2012 a 2013, na área de ensino de línguas e suas tecnologias, de 2013 a 2014, reassumindo o cargo em 2015.

ANA BEATRIZ ÁREAS DA LUZ FONTES – Graduada em Jornalismo pela University of Texas, em El Paso. Possui mestrado e doutorado em Psicologia Social, Cognitiva e Neurociência pela mesma universidade. Tem experiência na área de psicologia cognitiva, com ênfase em psicolinguística e especialização em bilinguismo. Estudou o efeito do bilinguismo nas funções executivas como parte do seu projeto de pós-doutorado na UFRGS. Lecionou psicologia cognitiva na Penn State University de 2012 a 2014. É professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

ANA LARISSA ADORNO MARCIOTTO OLIVEIRA – Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UFMT. Possui mestrado em Educação e Linguagens pela UFMT e doutorado em Letras pela UFMG. Tem experiência na área

de linguística e linguística aplicada. É professora de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, onde também coordena o curso de Especialização em Inglês e a área de língua inglesa. É coordenadora pedagógica do Programa IsF-Inglês mesma universidade.

ANA RAQUEL AIRES MONTENEGRO – Bacharel em Sistemas de Informação pela UFAM e pós-graduada *lato sensu* em Tecnologia de Redes pela Universidade Estácio de Sá. Foi consultora especialista da CAPES de 2010 a 2012, atuando na Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) na gestão do sistema de concessão de bolsas do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). É consultora especialista vinculada ao Núcleo Gestor do Programa IsF na Secretaria de Educação Superior.

ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP – Possui mestrado e doutorado em Letras pela PUCRS. Tem experiência no ensino de inglês e português como línguas adicionais e de português como língua materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, letramento e formação de professores. Seus principais interesses de pesquisa são nas áreas de currículo, pedagogia de projetos, novos letramentos e elaboração de material didático para o ensino de línguas adicionais. É professora adjunta da UFRGS, onde é coordenadora geral do Programa IsF-Inglês.

ANDRESSA RODRIGUES GOMIDE – Graduada em Letras pela UFMG e mestranda em Linguística pela mesma universidade. Integra o Learner Corpus Research Group – grupo de pesquisa que trabalha com a análise da interlíngua utilizada por aprendizes brasileiros por meio da linguística de *corpus*. Participa do projeto para a

compilação do Corpus de Inglês para fins Acadêmicos (CorIFA) e do Corpus do Inglês sem Fronteiras (CorIsF). Foi professora de inglês do Programa IsF-Inglês na UFMG.

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO – Graduada em Letras pela UFPR, especialista em Língua Inglesa pela Universidade Tuiuti do Paraná e em Administração com ênfase em Atividades Escolares pela FAE Business School. Possui mestrado em Linguística Aplicada. Doutoranda em Linguística pela UFPR. É professora no curso de Letras da PUCPR. Integra a equipe de coordenação pedagógica do Núcleo de Idiomas do Programa IsF-Inglês da UFPR.

ANNALLENA DE SOUZA GUEDES – Graduada em Letras pela UESC, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e mestre em Linguística pela UFAL. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É professora de inglês do IFBA, Campus Ilhéus. Integra o grupo de pesquisa Learner Corpora Research na UFMG e o grupo de pesquisa Linguagem e Representação do IFBA, Campus Salvador. Tem-se dedicado à área da Linguística Aplicada, com ênfase em corpora de aprendizes de inglês, escrita acadêmica e fraseologia.

AVRAM STANLEY BLUM – Graduado em Letras (Espanhol e Inglês) pela Western Washington University. Possui mestrado em Linguística pela University of Washington e mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela mesma instituição. Doutorando em Linguística Aplicada também pela University of Washington. É professor assistente da UnB no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Foi Senior Fellow pela

Embaixada Americana atuando no Programa IsF, participando da concepção das ações do programa. É assessor pedagógico do Núcleo Gestor do Programa IsF na SESu/MEC.

CLÁUDIA MARIA BOKEL REIS – Graduada em Letras (Português e Inglês) pela PUC Rio. Possui mestrado em Teaching English as a Second Language pela Northern Arizona University e doutorado em Letras pela PUC Rio. É professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Realiza pesquisa em formação inicial de professores de Português-Inglês envolvendo estudos narrativos e integra a equipe do Programa IsF na UFRJ como coordenadora pedagógica.

DEISE PRINA DUTRA – Graduada em Letras (Português e Inglês) pela USP. Possui mestrado em Linguística pela University of Illinois, em Chicago, e doutorado em Linguística pela University of Florida. Fez pós-doutorado em Linguística de Corpus na PUC-SP, sob a supervisão de Tony Berber Sardinha. Sua pesquisa concentra-se em corpora de aprendizes, inglês para fins acadêmicos e formação de professores. Coordena o Learner Corpus Research Group, que compila o Corpus de Aprendizes Brasileiros de Inglês (CABrI), o Corpus de Inglês para fins Acadêmicos (CorIFA) e o Corpus do Inglês sem Fronteiras (CorIsF). É professora associada da UFMG, assessora de Relações Internacionais para Proficiência Linguística na Diretoria de Relações Internacionais da UFMG e coordenadora geral do Programa IsF-Inglês na UFMG.

DENISE CRISTINA KLUGE – Graduada em Letras pela UNISINOS. Possui mestrado e doutorado em Inglês e Literatura Correspondente pela UFSC. É professora

adjunta da UFPR, tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Fonética e Fonologia da Língua Inglesa. Atuou como coordenadora pedagógica no Programa IsF-Inglês da UFPR até 2014, quando assumiu a coordenação geral do IsF na UFPR.

ELIANE HÉRCULES AUGUSTO-NAVARRO – Graduada em Letras pela UFSCar. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP e doutorado em Letras pela UNESP, com estágios na Universidade de Michigan, onde também realizou seu estágio pós-doutoral. É professora associada da UFSCar. Tem experiência em ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no desenvolvimento de material didático, na formação de professores, no ensino-aprendizagem de língua inglesa para propósitos específicos e na produção escrita em gêneros acadêmicos. É coordenadora pedagógica do Programa IsF-Inglês na UFSCar.

FABRÍCIO TETSUYA PEREIRA ONO – Graduado em Letras pela UNIDERP e em Direito pela UEMS. Especialista em Língua Inglesa pela USJT. Possui mestrado em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira pela UNESP de São José do Rio Preto. Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na FFLCH-USP. Pesquisa novos letramentos, multimodalidades, construção de sentidos e ensino crítico de língua estrangeira e é coordenador do IsF na UFRR.

JONNATHAS ALVES VIEIRA – Graduado em Teologia pelo MTC Latino Americano. Graduando em Licenciatura de Inglês pela UFMG. Foi professor do CENEX da Faculdade de Letras da UFMG. É professor de inglês do Programa IsF-Inglês na UFMG.

KATHERINE NUNES PEREIRA OLIVA – Graduada em Letras pela UFMG, tem experiência na área de Linguística Aplicada e no ensino de língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: *corpus* de aprendiz e escrita acadêmica. Faz continuidade de estudos em Licenciatura de Inglês na mesma instituição. É estudante de Design de Moda pela FUMEC. É professora de inglês do Programa IsF-Inglês na UFMG.

MÁRCIO VENÍCIO BARBOSA – Possui mestrado e doutorado em Estudos Literários pela UFMG. Foi presidente, de 2001 a 2009, da Federação Brasileira dos Professores de Francês. É professor associado de Língua e Literatura Francesas e secretário de Relações Internacionais da UFRN. Diretor do Colégio de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior, órgão da ANDIFES.

MARIZA RIVA DE ALMEIDA – Graduada em Letras (Inglês) pela UFPR e em Música pela EMBAP. Possui mestrado em Letras e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFPR. Atua principalmente na área de formação de professoras de línguas estrangeiras, tendo sido coordenadora geral do Programa IsF na UFPR até 2014.

MICHEL DE SOUZA – Graduado em Letras pela UFMG e aluno do Programa de Especialização em Ensino de Inglês pela UFMG. Tem experiência no ensino de inglês como língua estrangeira e já atuou na coordenação pedagógica do curso de inglês do Pronatec para servidores da prefeitura de Belo Horizonte. Atuou como programador e analista de sistemas de ambiente de ensino a distância. É professor do Programa IsF-Inglês na UFMG.

SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN – Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, com pesquisa na área de ensino-aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira. É professora adjunta da UFSCar, onde atua no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino-aprendizagem-avaliação em língua estrangeira, o ensino de inglês para fins específicos e a formação de professores de língua estrangeira. Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo nos períodos de 2005 a 2007 e 2009 a 2011. Atuou como coordenadora geral do Programa IsF na UFSCar até março de 2015.

WAGNER JOSÉ CORRADI BARBOSA – Graduado em Física pela UFMG. Possui mestrado e doutorado em Astrofísica pela UFMG, com estágio no Copenhagen University Observatory do Niels Bohr Institute for Astronomy, Physics and Geophysics, na Dinamarca, e no European Southern Observatory (ESO no Chile e na Alemanha). Foi o coordenador da UAB/CAPES na UFMG, de 2010 a 2014. É diretor do CAED-UFMG. Fez parte do Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras, participando de sua concepção como vice-presidente, responsável pela área de EaD (SESu/MEC).

WILLIAM KIRSCH – Graduado em Letras (Inglês e Português) pela UFRGS. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Doutorando também na UFRGS. É professor assistente de Língua Inglesa no Instituto de Letras e Artes da FURG. Desenvolve projeto de pesquisa que descreve e analisa a implantação e os resultados do Programa IsF-Inglês pela perspectiva da

abordagem do ciclo de políticas. Atua como coordenador pedagógico IsF-Inglês na FURG.

WILLIAM SOARES DOS SANTOS – Graduado em Letras (Português e Italiano) pela UFRJ. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ e doutorado em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no curso de Pedagogia, ministrando as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Português/Italiano e Educação e Comunicação. Desenvolve pesquisa em estudo de narrativas, práticas de ensino/aprendizagem e formação de professores de Português/Italiano.

Índice

O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro	32
Introdução	32
Um breve contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil	34
Construindo uma política para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil	38
O Programa Inglês Sem Fronteiras	45
Perspectivas e ações futuras	55
Notas	57
Referências	60
Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras	66
Introdução	66
Metodologia	68
Regiões geográficas e Brasil – Perfil do coordenador IsF	70
Regiões geográficas e Brasil – Graduação	75
Regiões geográficas e Brasil – Centro de Idiomas	83
Algumas considerações	90
Notas	94
Referências	95
IsF e internacionalização	98
Conceitos e estratégias	98
Ações para internacionalização e o ciclo de políticas	102
Os contextos de prática	107
O Núcleo de Línguas e sua natureza pró-internacionalização	108
TOEFL/ITP e CsF	112
Considerações finais	115
Notas	118
Referências	124

A resignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR	131
Havia uma pedra no meio do caminho, mas não há mais	138
O especialista como gestor	140
As aplicações do TOEFL/ITP	142
My English Online	144
A resignificação do global para o local: pensando a formação do professor	145
Articulações	148
Rumos do programa na IES	150
Notas	151
Referências	152
O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	154
O NucLi-UFRGS	157
O Centro Aplicador UFRGS	159
O papel de cada um dentro do IsF-UFRGS	163
O trabalho dos ETAs	166
A formação de professores	167
A organização das formações	168
A produção de conhecimento no IsF-UFRGS	172
Considerações finais	175
Notas	176
Referências	179
Corpus de aprendizes do Inglês sem Fronteiras	183
Introdução	183
Sucinto relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil	184
Pesquisa em corpus de aprendizes	188
Compilação do Corpus IsF-UFMG	190
Dados disponibilizados pelo corpus	197
Conclusão	200
Notas	201
Referências	205

Inglês sem Fronteiras como Locus privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras	208
Introdução	208
O inglês para fins acadêmicos e seus requisitos	210
Formação para a existência	214
Quem é o professor bolsista do Inglês sem Fronteiras?	218
Que caminhos propomos trilhar?	220
Considerações finais	225
Notas	226
Referências	229
Atividade docente, comunidades de prática e formação docente	233
Introdução e breve histórico	233
O IsF pelo olhar de seus coordenadores-pesquisadores	239
Pílulas de dois NucLi: NucLi UFRGS e NucLi FURG	241
“É Legal porque tu pode melhorar a tua aula”, entrevista com professora bolsista do NucLi UFRGS [22]	242
NucLi FURG: The book is on the plane	244
Descobrimos as modalidades de formação de professores nos NucLi	247
Considerações finais	253
Notas	254
Referências	259
Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR)	263
O Núcleo de Línguas da UFPR (NucLi-UFPR)	264
A equipe NucLi-UFPR	265
O perfil dos professores-bolsistas do NucLi-UFPR	266
O perfil dos professores formadores do NucLi-UFPR	267
Experiências e desafios	268
A parceria NAP-NucLi-UFPR	269
O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR)	269
O NAP-NucLi-UFPR e o Programa de Formação de Professores	270

Ações colaborativas	272
O projeto de observação de aulas	272
Discussão de textos teórico-metodológicos	273
Oficinas	274
A parceria CELIN-NucLi-UFPR	274
O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR)	274
O CELIN-NucLi-UFPR e a aplicação de testes e organização administrativa do IsF-NucLi	276
Reflexões e perspectivas futuras do IsF-NucLi-UFPR	277
Notas	278
Referências	278
Implementando ações pedagógica sem meio digital no Núcleo de Línguas	281
Panorama inicial	281
A fundamentação teórica dos trabalhos de colaboração e a formação docente em serviço	282
O planejamento e a implantação das atividades em ambiente digital propostas	285
As ferramentas digitais gratuitas utilizadas na criação e na implantação das atividades de testagem (mock tests)	287
As ferramentas para a preparação e para o envio das atividades extra em meio digital	289
Discussão dos reflexos das atividades para a formação docente e para o Programa IsF	292
Considerações finais	293
Notas	294
Referências	294
Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF	296
Introdução	296
Razões para desenvolver materiais didáticos próprios	298
Fundamentação teórica para o trabalho realizado	299
Desafios e ganhos no desenvolvimento de materiais didáticos	302
Considerações finais	310
Notas	311

Referências	314
Apêndices	316
O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG	322
As atividades do NucLi-IsF-UFMG	322
A centralidade do trabalho docente colaborativo	324
Escolha dos tópicos e elaboração do programa do curso	325
A avaliação processual do trabalho colaborativo docente	330
Considerações finais	339
Notas	339
Referências	340
O Programa Idiomas sem Fronteiras	343
Desafios e avanços	343
Avaliação diagnóstica do nível de proficiência em inglês da comunidade acadêmica nas Instituições de Ensino Superior (IES)	343
Sistema de Gestão IsF	349
O portal de comunicação	350
Plataforma virtual de comunicação dos coordenadores do IsF	352
Escola de gestores	353
Especialistas como autores de políticas públicas	355
O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)	356
Referências	359
Sobre os autores	361