

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

Olhares & Trilhas

SEGUNDO NÚMERO TEMÁTICO: PROGRAMA IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS: INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE
IVAN MARCOS RIBEIRO; CRISTIANE DE PAULA BRITO (ORG.)

V.21, N.2

maio/junho/julho/agosto/2019



OLHARES & TRILHAS

Número temático

**Programa Idiomas sem Fronteiras:
Internacionalização e Formação Docente**

Ivan Marcos Ribeiro/Cristiane de Paula Brito (Org)

2o quadrimestre 2019

Vol. 21, N. 2

Maió/Junho/Julho/Ago/2019

ISSN: 1983-3857.

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do CAp – Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -

Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Profa. Cláudia Goulart

Diagramação: Profa. Claudia Goulart

Editoras Gerentes: Profa. Aline Carrijo de Oliveira

Profa. Sumaia Barbosa Franco Marra

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

O45 Olhares & trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica. Vol. 21, n. 2, (2019)-Uberlândia: EDUFU, 2019.

Quadrimestral.

Título anterior impresso: Olhares & trilhas: revista de ensino da Geografia e Áreas afins.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/index>
ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Eseba/UFU ou à Edufu.

Olhares & Trilhas

Editora Geral

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (Eseba/UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM), Adriana Bozzetto (UFPampa), Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU), Amanda Pereira de Mattos Pereira Mano (UFMS), Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Ana Lúcia Nunes Pereira (UNEB), Ana Maria Paes Leme Carrijo (Faculdade Politec), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Antonio Lisboa Santos Silva Júnior (UNIR), Bruna Assem Sasso dos Santos (Prefeitura Municipal de Garça/SP), Bruna Maria de Lima Vieira (UFPI), Carolina Vianini Amaral Lima (UFSJ), Celson Henrique Sousa Gomes (UFPA), Cíntia Thais Morato (IA-UFU), Cirlande Cabral da Silva (IFAM), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU), Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis), Daniel Chris Amato (Prefeitura Municipal de Campinas/SP), Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR), Diego de Medeiros Pereira (UDESC), Eliana Aparecida Carleto (Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Eliana Santana Lisboa (UFPR/Palotina), Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU), Endre Solti (Unicamp), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fabricio Tetsuya Ono (UFMS/Três Lagoas), Fátima Aparecida Greco (Eseba/UFU), Francisca Paula Soares Maia (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), Giselda dos Santos Costa (IFPI), Heitor Paladim Júnior (Universidade Paulista), Hejaine Oliveira Fonseca (UFVJM), Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU), Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU), Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU), Ivan Marcos Ribeiro (UFU), Jane Bezerra (UFPI/PI), João Batista Bottentuit Junior (UFMA), João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland), Jussara Cristina Barboza Tortella (PUC-Campinas), Laura Fortes (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU), Leila Floresta (Eseba/UFU), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lúcia Helena Pereira Teixeira (IPA-Centro Universitário Metodista), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES), Maíra Andriani Scarpellini (UFAC), Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Maria Cristina Lemes de Souza Costa (IA-UFU), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU), Mariana Ruiz Nascimento (UFU), Marília Simari Crozara (Eseba/UFU), Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG), Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis), Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU), Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU), Patrícia Helena dos Santos Carneiro (Universidade Federal de Rondônia), Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto), Pollyanna H. Silva Sventikas (Eseba/UFU), Quênia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU), Raquel Fernandes Gonçalves Machado (Eseba/UFU), Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp), Ruth Sousa Ferreira Silva (ONG-Projeto Renascenças), Selma Sueli Santos Guimarães (Eseba/UFU), Simone Tiemi

Hashiguti (ILEEL/UFU), Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa (IFSP/Hortolândia), Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal), Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU), Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU), Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU), Will Ribamar Mendes Almeida (CEUMA)

Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc*

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)
Ana Claudia Cunha Salum (Eseba/UFU)
Antonio Lisboa Santos Silva Júnior (UNIR)
Claudia Goulart (Eseba/UFU)
Cristiane Brito (Ileel/UFU)
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Emeli Borges Pereira Luz (Ileel/UFU)
Hejaine Oliveira Fonseca (UFVJM)
Ivan Marcos Ribeiro (Ileel/UFU)
Laura Fortes (Universidade Federal da Integração Latino-Americana)
Márcio Issamu Yamamoto (UFG/Jataí)
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)
Mariana Ruiz Nascimento (UFU)
Paula Tavares Pinto (UNESP/São José do Rio Preto/SP)
Simone Tiemi Hashiguti (Ileel/UFU)
Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa (IFSP/Hortolândia)
Valeska Virgínia S. Souza (Ileel/UFU)

Sumário

Expediente.....	148
Sumário	151
Apresentação.....	152

ARTIGOS

Teachers' Decision-Making Process When Designing ESP Materials in the Languages Without Borders Program	157
Gabriela Salvador Vieira (UFES), Claudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)	
O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira	170
Talita Guimarães da Silva (PUC-Campinas), Tarcisio Torres Silva ((PUC-Campinas))	
Percepções e usos de tecnologias digitais no ensino de inglês como L2 no NuLiIsF em Natal-RN	186
Diêgo Cesar Leandro (UFERSA), Janaina Weissheimer (UFRN)	
“She didn’t know much about English teaching”: planning classes together in the teachers’ room as a practice of professional development	204
Simone Sarmiento (UFRGS), William Kirsch (UFCSPA)	
A development program for novice teachers: the UnB/IsF/NuLi experience	224
Rachel Lourenço (UnB)	
A formação docente no âmbito do NuLi-IsF/UFLA à luz da Teoria do Caos/ Complexidade	240
Jamila Viegas Rodrigues (UFLA)	
Ensino de português como língua estrangeira no sudeste do Pará	252
Camila Solino Rodrigues (UNIFESSPA)	
O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica	269
Heloisa Albuquerque Costa (FFLCH-USP), Hyanna Dias Medeiros (FFLCH-USP)	
Designing activity plans in the online pedagogical advising context at the Language without Borders Program: a story of collaboration	284
Valeska Virgínia Soares Souza (Ileel/UFU), Nicole Medeiros Rocha (UNIFESSPA), Letícia Fonseca de Sousa (UNIFESSPA)	

RELATOS

Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras	300
Mariana Ruiz Nascimento (ILEEL/UFU), Lorena Alves Gorito (Ileel/UFU)	
Português sem fronteiras na UFRRJ e a importância dos cursos de extensão para a prática docente	308
Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)	
Reflexões sobre o Idiomas sem Fronteiras	319
Márcio Issamu Yamamoto (UFG/Jataí)	
O Programa Idiomas sem Fronteiras e os relatos pessoais sobre o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos da Universidade Federal de Roraima	331
Antonio Lisboa Santos Silva Júnior (SEE/RO), Fabricio Tetsuya Ono (UFMS/Três Lagoas), Vitor Rafael Siqueira de Araújo (UNIR)	
Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras	342
Gibran Alves Ayub (UFRGS), Vanessa Zaniol (UFRGS)	
Orientação On-line Idiomas sem Fronteiras - Inglês: relato de experiências de 2018	353
Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG); Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo (UFSC); Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU)	

Apresentação

Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Formação Docente

A *Revista Olhares & Trilhas* apresenta o segundo volume do número temático **Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação docente**, no intuito de reunir trabalhos que abordam pesquisas e relatos de experiências sobre os múltiplos aspectos dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do programa. A edição vem em um momento singular para o programa e para o contexto da educação no país, haja vista as constantes vicissitudes quanto às incertezas sobre os rumos do IsF. Trata-se, pois, de um momento de reflexão, em que se buscam as bases para uma possível reformulação das atividades do IsF, sendo imprescindível para isso uma postura questionadora e um olhar crítico, por meio de investigações acadêmico-científicas.

Nesta edição, a *Revista Olhares e Trilhas* reúne nove artigos e seis relatos de experiência que problematizam a formação de professores, as ações pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com fins acadêmicos e para o movimento de internacionalização do ensino superior. Os textos trazem à baila estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem e ressaltam a relevância e qualidade do trabalho desenvolvido, por professores formadores e em formação, no IsF, no cenário nacional. Além disso, os trabalhos aqui apresentados corroboram a importância de políticas públicas que garantam o acesso gratuito à educação linguística em língua estrangeira, sobretudo quando se considera o cenário de desigualdade social no país.

Apresentamos, a seguir, uma breve contextualização dos estudos presentes neste volume. No primeiro artigo, *Teachers' Decision-Making Process When Designing ESP Materials in the Languages Without Borders Program*, Gabriela Salvador Vieira e Claudia Jotto Kawachi-Furlan discutem o processo de elaboração de materiais didáticos de língua inglesa para propósitos específicos por professores bolsistas do IsF na UFES. Em seu estudo, as autoras focam as tomadas de decisões, as motivações e perspectivas pedagógicas dos professores, de forma a contribuir não apenas para se questionar o processo de desenvolvimento de materiais, mas também para se repensar o papel do IsF na formação de professores.

O segundo artigo se intitula *O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira*, de Talita Guimarães da Silva e Tarcisio Torres Silva. Os autores investigam os cursos ofertados pelo IsF no que se refere a sua proposta e dinâmica de funcionamento. Os resultados apontam as dificuldades encontradas para o ensino de inglês e ressaltam a configuração político-social do programa diante do movimento de internacionalização da educação superior.

Em *Percepções e usos de tecnologias digitais no ensino de inglês como L2 no NuLiIsF em Natal-RN*, Diêgo Cesar Leandro e Janaína Weissheimer discutem o uso de tecnologias digitais por professores de inglês do programa e suas percepções a esse respeito. Os resultados sugerem que os participantes selecionam cuidadosamente as ferramentas, demonstrando uma postura comunicacional flexível quanto ao uso pedagógico de tecnologias digitais e um bom repertório de *sites* e aplicativos, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes.

No quarto artigo, *“She didn’t know much about English teaching”: planning classes together in the teachers’ room as a practice of Professional development*, Simone Sarmiento e William Kirsch investigam, com base no paradigma da *Practice Theory*, práticas de desenvolvimento docente em um NuLi no sul do país. A pesquisa aponta para o funcionamento de dois tipos de práticas que incidem no desenvolvimento do professor, a saber: as práticas formais (as quais são conscientemente planejadas) e as informais (que emergem da vivência na comunidade). No estudo em questão, os autores focam a prática informal de planejamento conjunto de aulas, ressaltando seu caráter produtivo para a aprendizagem profissional.

Em *A development program for novice teachers: the UnB IsF NuLi experience*, Rachel Lourenço investiga as percepções de bolsistas e ex-bolsistas do programa quanto às ações de formação de professores no NuLiIsF da UnB. Os participantes mencionam o manejo de sala de aula, o planejamento de aula, a criação de cursos, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, o trabalho colaborativo e um ambiente de apoio no trabalho como aspectos que trouxeram impacto em sua vida profissional, apontando, assim, a contribuição do programa para a educação de professores de línguas.

No sexto artigo, *A formação docente no âmbito do NuLi-IsF/UFLA à luz da Teoria do Caos/Complexidade*, Jamila Viegas Rodrigues, pautada na teoria do caos/complexidade, analisa a formação de professores do NuLi-DRI/IsF-UFLA. Os resultados da pesquisa

apontam que a amizade e a interação entre os professores do programa se configuram como elementos que desencadeiam o caos e também a auto-organização e coadaptação entre a equipe, o que, por sua vez, incide positivamente no desenvolvimento profissional dos participantes.

O sétimo artigo se intitula *Ensino de português como língua estrangeira no sudeste do Pará*, de autoria de Camila Solino Rodrigues. A partir de uma visão de linguagem como interação, de gênero como ação social e dos estudos do Interacionismo Sócio-Discursivo e da Escola de Sydney, implementou-se um curso de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros da pós-graduação, na Unifesspa. Os resultados sugerem uma receptividade positiva dos aprendizes pela abordagem adotada no curso, bem como a contribuição deste para a aprovação de alunos no exame de proficiência em Língua Portuguesa.

Em *O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica*, Heloísa Albuquerque Costa e Hyanna Dias Medeiros apontam caminhos para a expansão da internacionalização na Universidade de São Paulo e discutem o papel do Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês para a formação da comunidade universitária no que tange à preparação linguística, acadêmica e intercultural com vistas à mobilidade acadêmica.

No artigo *Designing activity plans in the online pedagogical advising context at the Language without Borders Program: a story of collaboration*, Valeska Virgínia Soares Souza, Nicole Medeiros Rocha e Letícia Fonseca de Sousa, com base nos pressupostos da Pesquisa Narrativa, constroem sentidos para suas experiências como professoras formadoras e como professoras em formação no contexto de orientação pedagógica *online* do IsF. As autoras exploram o conceito de ação colaborativa para a construção coletiva de conhecimento e de prática docente por meio da reflexão, de forma a relacionar a colaboração com o planejamento de atividades didáticas significativas para o processo de internacionalização.

Em *Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras*, Mariana Ruiz Nascimento e Lorena Alves Gorito relatam suas experiências com uma prática de ensino colaborativo no NuLi-IsF UFU. As autoras descrevem o desenvolvimento de um curso para alunos iniciantes e tecem reflexões sobre os deslocamentos identitários que essa experiência possibilita, contribuindo assim para a sua formação como professoras.

Angela Marina Bravin dos Santos, em *Português sem Fronteiras na UFRRJ e a importância dos cursos de extensão para a prática docente*, discute, a partir da noção de

língua-cultura e da perspectiva do pós-método, o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para o ensino de português como língua estrangeira e adicional. Os cursos implementados na UFRRJ trouxeram contribuições para a formação do professor, bem como para o ensino-aprendizagem do português para falantes de outras línguas.

Em *Reflexões sobre o Idiomas sem Fronteiras*, Márcio Issamu Yamamoto reflete sobre o desenvolvimento do curso *MyEnglish Online*, no NucLi-IsF UFU, de forma a explorar os princípios teórico-metodológicos subjacentes à prática pedagógica dos professores em formação e a problematizar o impacto do programa na comunidade acadêmica, tendo em vista a internacionalização da universidade.

Em *O Programa Idiomas sem Fronteiras e os relatos pessoais sobre o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos da Universidade Federal de Roraima*, Antonio Lisboa Santos Silva Júnior, Fabricio Tetsuya Ono e Vitor Rafael Siqueira de Araújo traçam um histórico do IsF na UFRR e apontam as contribuições do ensino de língua inglesa para o desenvolvimento acadêmico da comunidade universitária. Os autores refletem sobre a questão da heterogeneidade de proficiência linguística nos cursos do programa e a formação de professores.

Gibran Alves Ayub e Vanessa Zaniol, no relato *Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras*, tecem reflexões sobre os percalços vivenciados em suas experiências como professores bolsistas no NucLi-IsF UFRGS. Os autores mencionam problemas como a evasão nos cursos e a dificuldade no planejamento e realização de atividades em sala de aula, apontando a docência compartilhada e a promoção da internacionalização da universidade como estratégias utilizadas para contornar tais problemas.

Finalmente, em *Orientação On-line Idiomas sem Fronteiras - Inglês: relato de experiências de 2018*, Junia de Carvalho Fidelis Braga, Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo e Valeska Virgínia Soares Souza apresentam a proposta metodológica da orientação *on-line* de professores de inglês em formação intitulada “*Exploring How-tos in English Teaching: Focus on Academic English and English for Internationalization*”. As autoras abordam os temas, os textos teóricos e os *webinars* usados na implementação da proposta, apontam seus aspectos positivos e sugerem modificações para futuros trabalhos.

Como se pode perceber, os textos presentes nesta edição apontam para a diversidade e riqueza acadêmico-pedagógica e cultural do IsF, nos sete anos desde sua implementação, ao possibilitar o desenvolvimento de práticas que: valorizam a formação profissional do docente de línguas estrangeiras; priorizam o acesso gratuito à aprendizagem de idiomas; contribuem para a consolidação da internacionalização do ensino superior; encorajam a implementação de políticas linguísticas; ensejam a investigação científica, dentre outras. Desse modo, as reflexões aqui promovidas, por meio de pesquisas e relatos de experiência, acenam para o potencial do programa no sentido de produzir desdobramentos a curto, médio e longo prazo.

Vale salientar que o IsF tem proporcionado a ressignificação das práticas de ensino de línguas estrangeiras com fins específicos e oferecido espaço de residência pedagógica a docentes. Além disso, tem também dado visibilidade ao complexo processo de formação de professores de línguas desenvolvido nas licenciaturas, cujos frutos se desdobram na tomada de posição político-pedagógica dos licenciandos ao atuarem no programa. Enfim, o IsF aponta para a importância de se consolidar uma política linguística sólida, em nosso país, que garanta o acesso ao estudo de línguas (materna ou estrangeiras) com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O presente volume possui, nesse sentido, um caráter de libelo em defesa não apenas do Programa IsF, mas de todos os programas que, de uma forma ou de outra, entrelaçam-se no benefício da qualidade do ensino, da aprendizagem e da pesquisa dentro da universidade pública. Esperamos, pois, que os leitores possam acessar os textos desta coletânea e, a partir deles, verificar a conexão entre os saberes produzidos no âmbito do programa IsF e em outras instâncias (acadêmicas, pedagógicas, culturais e políticas), entrevendo a densidade de discussões que, em certo sentido, refletem a heterogeneidade do conhecimento produzido, na área dos estudos da linguagem, dentro da universidade brasileira.

Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro
Profa. Dra. Cristiane C. de Paula Brito
UFU
Organizadores

Teachers' Decision-Making Process When Designing ESP Materials in the Languages Without Borders Program

O processo de tomada de decisão de professores ao elaborar materiais de IPE no Programa Idiomas sem Fronteiras

Gabriela Salvador VIEIRA*

Cláudia Jotto KAWACHI-FURLAN**

ABSTRACT: The objective of this study is to explore teachers' decision-making processes and the factors that influence their decisions when designing English for Specific Purposes (ESP) materials. We seek to analyze not only the decisions made by language teachers when designing materials, but also the reasons that support such decisions. This research focuses on teachers' perspectives regarding foreign language education and material design, and the motivations for their pedagogical choices. In this sense, this work may contribute to fill the gap in the literature pointed out by Tomlinson (2012) about the need for studies that investigate material development. The methodology of this study is qualitative and interpretative. Participants are teachers who work in the Languages without Program (LwB) at UFES. Data was collected through interviews with teachers who are also material developers. Based on the results of this study, we highlight the challenges involved in designing materials for teachers who are in an undergraduate course, and the implications of the findings for implementing appropriate ESP materials in the program LwB at UFES. The findings also help us reflect on the effectiveness of the program's policy of teacher education in the context of ESP.

KEYWORDS: Languages without Borders 1. Material Design 2. Teacher Education 3. English for Specific Purposes 4.

RESUMO: O objetivo deste estudo é explorar os processos de tomada de decisão de professores e os fatores que influenciam suas decisões ao elaborar materiais didáticos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE). Buscamos analisar não apenas as decisões tomadas pelos professores de línguas ao elaborar materiais, mas também os motivos que sustentam tais decisões. Esta pesquisa centra-se nas perspectivas dos professores sobre ensino de línguas estrangeiras e elaboração de materiais, e nas motivações para suas escolhas pedagógicas. Nesse sentido, este trabalho pode contribuir para preencher a lacuna na literatura apontada por Tomlinson (2012) sobre a necessidade de estudos que investigam o desenvolvimento de materiais. A metodologia deste estudo é qualitativa e interpretativa. Os participantes são professores que trabalham no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UFES. Os dados foram coletados através de entrevistas com professores que também desenvolvem material. Com base nos resultados deste estudo, destacamos os desafios envolvidos na elaboração de materiais para professores que estão em um curso de graduação, e as implicações dos resultados para a implementação de materiais de IPE adequados no programa IsF da UFES. Os resultados também nos ajudam a refletir sobre a eficácia da política de formação de professores no contexto de IPE.

PALAVRAS-CHAVE: Idiomas sem Fronteiras 1. Material didático 2. Formação de professores 3. Inglês para Propósitos Específicos 4.

* Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

**Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Introduction

The Languages without Borders (LwB) Program is part of the government's policy for the internationalization of Brazilian universities. One of the main goals of the program is teacher education, as it offers teaching residency to foreign language teachers in initial and continuous education in order to train professionals for internationalization¹² (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). By participating in this program, teachers become familiarized with the teaching of English for Specific Purposes (ESP), since one of the focuses of the program is to meet the specific needs and demands of the academic community. This paper focuses on the specific context of English teachers of this program at the Federal University of Espírito Santo (UFES).

The English without Borders (EwB) team at UFES decided to locally produce their own materials for courses, as a global book would fail to address the specific needs and demands of the local community. EwB teachers with pedagogical supervision of the coordinator developed the syllabus and specific content for the courses offered. In addition, they were responsible for designing materials that fit students' needs and interests.

Tomlinson remarks that "it is inevitable that coursebooks communicate a view of teaching and learning, a view of the target language and the culture(s) they represent and the worldview of their producer" (2012, p.165). As material design might represent teachers' perspective on teaching and learning languages, it is relevant to investigate this process. Therefore, we believe this paper may contribute to understanding the perspectives of student-teachers regarding foreign language education and the motivations for their pedagogical choices.

The objective of this study is to explore ESP teachers' decision-making processes and the factors that influence their decisions when designing materials. This paper results from an undergraduate research, the original paper contains four categories, which were established in order to organize the data collected: formulating goals and objectives; finding input materials; creating activities; general questions. Due

²According to Knight, "internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education." (2015, p.2)

to space limitations, we are going to focus on “formulating goals and objectives”, which reflects what teachers consider when they are preparing ESP materials.

It is our understanding that by planning and designing teaching material, teachers reflect about their views of language, teaching, and learning. Thus, this process of material development is completely related to teacher education since “the process of educating is a process of preparing people to make choices”, as defended by Larsen-Freeman (1983, p. 266).

Augusto-Navarro and Gattolin point out that “one of the biggest gains in designing their own materials in a project like LwB, or in university extension programs in general, is teacher education” (2016, p. 258, our translation). Some of the skills that teachers practice while developing materials, such as: “exercising patience, developing research skills for 'raw material', reflecting on necessary adaptations, considering different groups of learners, and learning how to work as a team” (AUGUSTO-NAVARRO; GATTOLIN, 2016, p. 261, our translation) are relevant activities in teacher education programs that help student-teachers make informed decisions.

1. Material design and English for Specific Purposes

English for Specific Purposes, such as other forms of language teaching, is primarily concerned with language learning. However, it differs from the others, since “ESP has paid scant attention to the question of *how* people learn, focusing instead on the question of *what* people learn.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 2). ESP is considered a learning-centered approach. In addition to that, we consider it to be a learner-centered approach.

With the rise of ESP, the focus was now on the learners and their attitudes toward learning. Thus, courses in which learners' needs and interests were considered paramount started to be developed.

In some Brazilian universities, the program Languages without Borders is the one that brings ESP to the fore. With the implementation of the program, the demand for ESP courses in a national level in the universities was verified (DELLA-ROSA et.al., 2016). The relevance of ESP makes sense in the academic context, since the

courses are able to take into consideration the registers of students' specific areas of study, as well as the real communicative situations in which they would need to interact in their context. In the context of ESP, materials must be designed in order to suit learners' interests and needs. Material developers' decisions must be guided taking into consideration this fundamental basis of ESP, if they find themselves in this context.

Designing materials is no easy task for a teacher; however, we argue that it is necessary, especially when the purpose is to meet the demands of a specific community. As mentioned by Tomlinson, "most global coursebooks these days seem to be clones of other commercially successful coursebooks". (2010, p. 97). And these coursebooks, driven by the need to sell, end up standardizing teaching and providing general teaching materials.

However, we take the same stance as Tomlinson in this study, which is that "language-learning materials should ideally be driven by learning and teaching principles rather than be developed ad hoc or in imitation of best-selling coursebooks" (TOMLINSON, 2010, p. 81). The author affirms that these principles are composed of: theories of language acquisition and development; principles of teaching; our current knowledge of how the target language is actually used; the results of systematic observation and evaluation of materials in use.

In the context of ESP, which is the context of the program LwB, it is important to locally design materials. There are some reasons to support our claim, which are mentioned by Hutchinson and Waters (1987). For example, teachers who design their own materials provide coursebooks that fit the specific subject area of learners. Furthermore, since publishers will hardly produce materials for such limited markets, coursebooks that attend the wide range of course types created by ESP programs such as LwB may not be available commercially. In addition to that, the authors highlight some difficulties regarding price and commercializing imported material. These reasons represent a reality for the LwB program at UFES.

As mentioned by Hutchinson and Waters, "for these and other reasons, there is already an established tradition of ESP teachers producing in-house materials" (1987, p. 106). We agree when the authors mention that this process of material development helps teachers become aware of what is involved in teaching and learning. This is one of

the main goals of the LwB program: teacher education. However, on top of that, we claim that it is important that these teachers be aware and use their knowledge of language learning and teaching principles in order to make informed decisions when elaborating materials.

3. The EwB Program at UFES and Participants' Profile

As Mozer and Kawachi-Furlan (2017) mention, the program English without Borders at UFES started in 2013, but at first it had the sole purpose of offering the TOEFL exam for free for the academic community. In 2014, the program began to offer face-to-face English classes for students, professors and civil servants at UFES. In order to enroll in the EwB courses at UFES today candidates must take a proficiency test, either the TOEFL ITP or the proficiency exam offered by My English Online (MEO). Once they receive their grades in one of the tests mentioned above, they are able to enroll in the courses in the EwB program's website. Students who have not taken the TOEFL test but have used the proficiency exam offered by My English Online in order to enroll have to be active in the MEO course in order to take the face-to-face EwB classes. Most candidates at UFES who have taken the proficiency exams are A2 and B1³ according to the Common European Framework of Reference, so that is the target audience for which EwB courses are created.

The focus of ESP courses is to meet students' needs, therefore the EwB team at UFES decided to locally produce their own materials for courses, since a global book would fail to address the specific needs and demands of the community and the target audience. EwB teachers with pedagogical supervision of the coordinator come up with syllabus and specific content for the courses and materials which will fit students' needs and interests, this enables them to design materials which take into consideration the reality and specificities of UFES community.

The EwB team chooses the courses that will be offered at UFES from a list of course titles presented by the managing board of the EwB program centered in Brasília.

³According to the Common European Framework of Reference, students in the A2 level are described as having "an ability to deal with simple, straightforward information and begin to express oneself in familiar contexts" (EXAM ENGLISH, 2014), teachers often describe it as "basic" or "pre-intermediate" level. Students in the B1 level are described as having "the ability to express oneself in a limited way in familiar situations and to deal in a general way with nonroutine information" (EXAM ENGLISH, 2014), teachers often describe it as "intermediate" level.

The course menus were created in a collaboration among English without Borders staff members (teachers and coordinators) from different states of Brazil in order to have one official list of courses that can be offered all over the country. But each EwB language centers (known as NucLis) decides the courses they will offer and can design their own materials for those courses based on the needs and reality of students of that university. In 2017, teachers at NucLi UFES decided to develop the following materials: *Written Comprehension: strategies*, *Oral comprehension: strategies*, *Varieties of the English Language*, and *Intercultural Communication*.

When designing new materials, the EwB teachers at UFES generally organize themselves in committees. Each committee is responsible for producing and revising one material for one course. Teachers usually choose the committee they will be a part of based on the subjects and courses they identify themselves the most with. Everything is done with the supervision of the pedagogical coordinator. The committee will decide within themselves the specific content, themes, pattern of activities, layout and other parts of the materials; considering the objectives and syllabus of that course. Teachers must always be aware of copyright issues when searching for input materials and other activities, for this reason, the coursebooks require a lot of thought and original ideas from teachers.

We chose the material *Varieties of the English Language* as a basis for the interview questions because it was the most recent one to be developed by teachers, and also because the author of this paper had not been involved in developing this specific material, as a teacher in the program. The objectives of this course according to the syllabus are that by the end of the course, students should be able to: 1- understand the role of linguistic variations in the English Language; 2- recognize the diversity in the practical language forms in different countries where English is spoken; 3- understand some varieties present in texts that circulate in different regions and countries where English is spoken; 4- critically understand issues related to accent and intelligible pronunciation.

Based on the qualitative methodology, we analyzed the material *Varieties of the English Language* in order to select the main topics we wanted to discuss with participants. After this analysis, we discussed the aspects that influenced teachers'

decisions when formulating goals and objectives. Data was collected through interviews with participants.

Out of the seven teachers who participated in the program English without Borders at UFES (when data was collected), three of them were chosen to be participants of this study because together they designed the material *Varieties of the English Language*. The profiles of the participants are presented in the following table. It is important to point out that we used fictitious names for the purpose of this work.

Table 1: Participants' profile

Participant	Educational background	How long they have been working at EwB	Experience with material design
Isabela	She has a degree in <i>Letras Inglês</i> from UFES.	She has been working at EwB for three years.	She has participated in the designing of four materials. She has adapted two materials. She has also helped in compiling materials for other courses.
Raquel	She has a degree in Law and an LLM in Business Law. She is in the seventh term of <i>Letras Inglês</i> at UFES.	She has been working at EwB for two years.	She has participated in the designing of two materials. She has also prepared and adapted handouts for other courses.
William	He is in the fourth term of <i>Letras Inglês</i> at UFES.	He has been working at EwB for one year and two months.	<i>Varieties of the English Language</i> is the first material he has helped design. He has prepared handouts for classes before he started working at EwB.

Source: Author's data.

In this table, we provide a summary of participants' academic and professional background. Based on the data presented, it is possible to observe participants are in different moments of their undergraduate courses, as well as the period of time working at EwB, ranging from 1 to 3 years at the program. Their experience with material development is also diverse. We consider this heterogeneity is extremely valuable to the team, as teachers were able to learn with one another. In addition, we believe this information is important for us to understand which aspects of their lives influence their answers and perspectives.

In the next item, we analyze participants' points of view regarding material design, more specifically how they plan the teaching-learning goals of their coursebooks.

4. How participants focus on the goals of the materials they develop

In this item, we analyze how participants focus on developing the goals and objectives of their units, lessons and the material as a whole. The idea was to have access to their reflections about what they considered before they started to actually build the material; when they were discussing with their coworkers about what to do, and also when they were brainstorming by themselves (without the help of their coworkers). This section is concerned mainly with the planning of the material, before they started to design it.

When questioned⁴ about what they took into consideration when planning this material, and what their main concern was, participants answered:

Isabela	<i>So, the idea of the material for the course varieties of the English language was to focus on English as we speak, English as we see, English as we use around the world. Not just in Brazil, not just the American English, not just the British English. [...] The idea was to make students aware of how English has transformed itself, and this transformation has happened because of the people, because of the people using English... [...] What was the power of English, how it became this thing that we see today.</i>
Raquel	<i>So what I thought is that we should introduce the phonetic alphabet to the students and focus on the sounds that are most important for them as Brazilian students or as Portuguese speakers, right? Yeah, and then we focused on some specific sounds that might be harder for Brazilians, or that might be more interesting for them to know about.</i>
William	<i>I was concerned with the level; it was supposed to be aimed at B1 students so we couldn't bring anything too easy or not enough challenging to students. The second thing was the appropriateness of the content because this course has a very broad yet specific content which is varieties of English [...].</i>

Based on their answers, we can observe that four items are mainly considered when planning: level, content, student's interests/needs, and the syllabus.

In Isabela's answer we can notice that she already had a very specific idea in her mind, it was very clear to her what the material and the unit she developed were supposed to be about and what it should contain. This definition that she presented was

⁴What did you take into consideration when planning this material? (question from the interview)

completely in sync with the syllabus and the objectives of the course, although she did not mention this specifically. It seems she was also worried about the content, what students should know by the end of the course.

Raquel was more concerned with students' needs and interests. She was worried about what was important for them to know as Brazilians and also what would interest them as individuals. Although she did not mention this specifically as well, we can infer that this idea comes from the definition of ESP, which characterizes the context of the program EwB. This idea of catering to students' needs and interests is also mentioned by Tomlinson (2010), which has been used by the EwB teachers at NucLi UFES as a theoretical background for designing materials.

William mentioned two different concerns: level and content. When mentioning his concern with the language level in the material, he stated that he wanted it to be challenging for students. He was also concerned with the content being appropriate in regards to the objectives of the course. In his full answer, he also talked very briefly about what students may or may not be interested in, and about his concern with the length of the material, since it was supposed to be a 32-hour course.

We noticed that all teachers mentioned the types of concerns that are important in the area of teaching materials: content, language level, student's interest/needs, purpose of the course and syllabus. Although some of them did not state these words specifically, by interpreting the data, we can infer some of their answers.

Tomlinson (2010) discusses the importance of some of these aspects in his *Principles of effective materials development*. For instance, in one of his principles he points out the importance of teachers being able to "personalize and localize the materials and to relate them in different ways to the needs, wants, and learning-style preferences of individual learners." (p.96-97). According to the author, students' needs and interests need to be considered in order to help learners acquire language in this process.

Being attentive to the language level of the material so that it matches the level of proficiency of the students is a basic concern that a material developer must have. As Tomlinson (2010) affirms, one prerequisite for language acquisition is that learners be exposed to comprehensible input of language in use. However, the participant William

mentioned that he was not only worried about that, but also that the language input be challenging to students. This is also a significant concern, as hinted by Tomlinson (2010), instead of providing explicit information about the use of a particular feature “it is much more powerful to help the learners (preferably in collaboration) to make discoveries for themselves” (p. 93).

The concern with the content being appropriate to the objectives and syllabus of the course is also relevant. One of the principles of language teaching and materials development presented by Tomlinson is that “the content and methodology of the teaching should be consistent with the objectives of the course” (2010, p. 95).

When the teachers were asked if their decisions were informed by any research supported principle, theory or methodology; they said:

Isabela	<i>We use the communicative approach, and we also use the English for Specific Purposes approach.</i>
Raquel	<i>Not exactly, since I had already taught the pronunciation course, I based myself on the book that we used. [...] I based on it and what worked when I taught the class, but not like a specific theory or methodology.</i>
William	<i>Before we started creating this material specifically we had read Tomlinson's principles of coursebooks and materials for this specific purpose, and I remember drawing some concepts from it to work better on this project.</i>

In their answers we could notice that their decisions were informed either by theory, experience or course approach. Isabela did not mention any theory or text she had read, but she mentioned two specific approaches: the communicative approach and ESP. Both of these are a part of the Languages without Borders program, which we imagine is the reason for her mentioning both, especially since she used the pronoun “we”, which can mean the teachers from the program.

According to Hutchinson and Waters, ESP courses are designed to meet students' needs and interests. “The assumption underlying this approach was that the clear relevance of the English course to their needs would improve the learners' motivation and thereby make learning better and faster.” (HUTCHINSON; WATERS, 1987 p. 8). It is a learner-centered approach as well as a learning-centered approach. All of the decisions taken in an ESP course are based on the reasons why people learn a language.

Raquel shows influence of her previous experience as an English teacher. If it has worked before, she thinks she can continue working with this. She is heavily influenced by her experience, which we interpreted as the reason for her not being able to name one text, theory, approach or methodology. According to Tomlinson, many publications that discuss how authors typically write English Language Teaching materials reveal that “many experienced authors rely on their intuitions about what ‘works’ and make frequent use of activities in their repertoire that seem to fit with their objectives. Very few authors are actually guided by learning principles [...]” (2010, p. 81-82).

Tomlinson states that most global coursebooks and many local materials “are not driven or informed by principles of language acquisition and development. Some of them manage to help learners to acquire language because their writers have been effective teachers and are intuitively applying principles of teaching” (2010, p. 99). The author argues that most global materials would be more effective if they were guided by principles of language teaching and learning, and not only relied on teachers' previous experiences.

As for William, his decisions might have been informed by theory. He mentioned this specific text about material development written by Tomlinson (2010), which they had discussed in an English without Borders meeting. He said that he took this text into consideration when planning this material, which later he mentioned it was the first one he had ever designed.

Thus, we can notice that two participants tend to follow the author's proposal. Isabela seems to have her decisions supported by the principles of language teaching and learning proposed by the Communicative Approach and also the concepts of ESP. William was guided the *Principles of effective materials development* (2010) presented by Tomlinson himself. Whereas Raquel is more influenced by her previous experience. However, it is possible that her experience was also based on theoretical principles, since we know that these concepts have been presented, read and discussed in EwB meetings with the whole group of teachers. But it is not possible to confirm that only based on her answer.

5. Conclusion

The main focus of this study was to reflect about teachers' decision-making process when planning ESP teaching material at the English without Borders Program at UFES. In order to understand what participants took into consideration when designing local coursebooks, we interviewed three EwB teachers focusing on their experience with the material used in the course *Varieties of the English Language*. Based on the analysis of their answers, it was possible to observe the influence of theoretical principles and previous teaching experience in participants' decisions.

Considering the importance of making informed choices, we highlight the role of the Languages without Borders Program as a possibility of helping teachers to become aware of their decisions. The focus of teacher development sessions at UFES is to raise teachers' awareness of the implications of material design and teacher's choices. We argue that the LwB program is a remarkable opportunity of discussion and preparation of student-teachers to design their own materials, to think about curriculum, syllabus and course development, and also to make informed choices.

There is no easy answer or recipe to educate someone on which decisions to make in order to be successful at teaching, especially considering the many possible pedagogical contexts that exist. In addition, it is impossible (and not even desirable) to prepare teachers for every situation they may encounter in their careers. Therefore, as stated by Larsen-Freeman (1983), making informed choices is what teaching consists of.

6. References

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o programa IsF: Consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; FILHO, W. B. M. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Ufmg, 2016. p. 249-271.

DELLA-ROSA, S.; KAWACHI-FURLAN, C.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Inglês para Propósitos Específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p.25-39, jan./jun. 2016.

EXAM English. CFE Levels. Disponível em: <https://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php> Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning centred approach**. New York: Cambridge University Press, 1987.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2015.

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, p. 264 – 274, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto de apresentação do programa. Página oficial do Idiomas sem Fronteiras, 2017. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em 11 Dez. 2017.

MOZER, I.; KAWACHI-FURLAN, C.J. Not by the book: the experience of designing teaching material for an English for Specific Purposes course in the Program Languages without Borders. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 145-162, outubro-dezembro/2017
(DOI: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v18iEspecial.2032>)

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: HARWOOD, Nigel. **English language teaching materials: theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 2010, p. 81 – 108.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**. Cambridge University Press, 2012, p. 143-179.

O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira

The socio-political position of English without Borders before the internationalization of Brazilian higher education

Talita Guimarães da SILVA*
Tarcisio Torres SILVA**

RESUMO: A criação do Ciência sem Fronteiras (CsF), programa federal que tinha por objetivo qualificar a ciência nacional por meio da mobilidade estudantil, trouxe à tona a baixa proficiência em língua estrangeira dos alunos brasileiros. Na tentativa de remediar a questão e direcionar os intercâmbios para universidades em países anglófonos - tidas como as melhores universidades do mundo - o governo federal criou o Inglês sem Fronteiras (IsF). Criado em 2012, o programa foi pensado a partir de três ações principais: aplicação de testes de proficiência para que os alunos tivessem conhecimento de sua proficiência na língua inglesa, oferecimento de cursos presenciais voltados aos mais proficientes e curso *online* voltado àqueles menos proficientes. Diante disto, o presente artigo traz os principais resultados de uma pesquisa que analisou a proposta e a dinâmica dos cursos propostos pelo IsF com o intuito de compreender como o programa se configurava. Por meio da aplicação de um questionário semiaberto (perguntas fechadas e abertas) sobre o funcionamento do programa, foi possível inferir como os cursos funcionam na prática e suas principais dificuldades diante do cenário de ensino de inglês no Brasil, assim como o lugar político-social em que o programa se inseriu em face dos desafios propostos pela agenda e interesses do CsF e pelos rumos da internacionalização da educação superior no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Inglês sem Fronteiras; Língua inglesa.

ABSTRACT: The creation of Science without Borders (SwB), a federal program that aimed to qualify national science through student mobility, brought to light the low foreign language proficiency of Brazilian students. In an attempt to solve the issue and direct exchange students to universities in English-speaking countries - regarded as the best universities in the world - the federal government created English without Borders (EwB) in 2012. The program was designed based on three main actions: application of proficiency tests, so that the students were aware of their English proficiency, face-to-face courses to the most proficient students, and an online course for those least proficient ones. Therefore, the present article presents the main results of a research that analyzed the proposal and the dynamics of the courses proposed by the EwB in order to understand how the program was organized. Through the documentary analysis (edicts, ordinances and bibliographic production) and the application of a semi-open questionnaire (closed and open questions) about the program's functioning, it was possible to understand the courses in practice and their main difficulties in the context of English teaching in Brazil, as well as the political-social position in which the program was inserted before the challenges proposed by the SwB agenda and interests and by the directions of the internationalization of higher education in the world.

KEYWORDS: Internationalization; English without Borders; English.

*Mestre em Linguagens, Mídia e Arte pela PUC-Campinas. Professora-bolsista do NuLi IsF-Unicamp. Graduada em Letras pela Unicamp.

**Professor pesquisador do Centro de Linguagem e Comunicação da PUC-Campinas. Docente e coordenador do mestrado em Linguagens, Mídia e Arte. Doutor em Artes Visuais pela UNICAMP com período de estágio no departamento de Estudos Culturais, Goldsmiths College, Universidade de Londres.

1. Introdução

O presente artigo origina-se na pesquisa de mestrado intitulada *Inglês para quem?: As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira* (2018) que tinha por objetivo entender a configuração do programa IsF na formação em língua estrangeira dos candidatos de CsF. O referido programa surgiu no contexto de internacionalização proposto pelo CsF e foi pensado para garantir o envio de alunos brasileiros às universidades anglófonas, "identificadas como as melhores no mundo por diferentes *rankings* comparativos" (SENHORAS, SILVA NETO, 2014, n.p.).

Sabendo que a língua inglesa é entendida como uma *língua franca* por participar de diferentes esferas discursivas, a pesquisa buscou investigar como os cursos do IsF funcionavam, visto ineditismo deste tipo de curso na esfera pública e acadêmica. Na tentativa de expor o percurso e os resultados relevantes da pesquisa, o artigo encontra-se dividido em duas partes. Em um primeiro momento, descrevemos o contexto da educação brasileira em que o programa emerge e qual a proposta trazida pelos documentos que o instauraram. E, na segunda parte, expomos os dados obtidos com a aplicação de um questionário aos coordenadores dos cursos presenciais e da análise da obra organizada por Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho, publicada em 2016 pelo Idiomas sem Fronteiras (programa de ensino de línguas que engloba o IsF), com o intuito de contrapor as dificuldades situacionais e a proposta governamental com a realidade encontrada pelos coordenadores na execução dos cursos.

Ao fim, discutimos o lugar político-social ao qual o programa acabou atrelado em função da sua relação com a preparação dos candidatos do CsF e das dificuldades em alterar-se o formato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

2. Parte I: o contexto em que surge o ISF

Ao visitar a história do ensino de línguas no Brasil, identificam-se vários estudos sobre as práticas na sala de aula, uma vez que a valorização e a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras passaram por diferentes fases. Dentre as questões históricas, ainda que o ensino de línguas estrangeiras tenha se iniciado no Brasil Império, com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (CHAGAS *apud* PAIVA, 2003), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 e a de 1971 retiram a obrigatoriedade

o ensino de língua estrangeira, deixando a cargo dos estados a decisão de ensiná-las ou não.

Nesse movimento, percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras tinha pouco incentivo governamental para existir na escola regular e pública brasileira, mesmo com a língua inglesa angariando cada vez mais prestígio em função da política externa dos Estados Unidos. No Brasil, durante a ditadura havia a política de valorização da língua e cultura nacionais.

Em 1976, o ensino de línguas estrangeiras volta a ser obrigatório para o segundo grau (visando à formação para o mercado de trabalho). No ensino fundamental, no entanto, a obrigatoriedade só é retomada em 1996. Assim, desde a ditadura até a publicação dos PCN de língua estrangeira, o ensino de inglês (e de outras línguas) não contou com o respaldo dos documentos e diretrizes oficiais, o que acarretou a dificuldade de promover um ensino de qualidade na escola regular e pública. Paiva (2003) reflete a esse respeito afirmando que:

Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (PAIVA, 2003, p. 54).

Como resultado desse ciclo de políticas, as classes mais abastadas optam pelo ensino pago e as classes mais baixas dependem do ensino desenvolvido na escola regular (com múltiplas dificuldades para ser eficaz). Sem os dispositivos legais e organizativos, como leis e diretrizes, obrigando o ensino de língua estrangeira e o parametrizando, não há como esperar que o ensino ocorresse de maneira eficaz e de maneira semelhante em todo território nacional. Dessa maneira, há que se compreender o cenário educacional que os candidatos elegíveis ao CsF de 2011 a 2015 encontraram na escola básica, no melhor cenário, um ensino de inglês em estruturação e, nos piores casos, a inexistência desse ensino.

2.1 O programa IsF

A questão linguística foi uma barreira enfrentada pelo CsF, uma vez que a baixa proficiência dos alunos em inglês impedia os estudos e, por consequência, a importação da ciência dos países acolhedores. Diante deste cenário, o IsF é criado em 2012, a partir do trabalho conjunto da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com três ações distintas: a aplicação de testes de proficiência, um curso de inglês *online* e cursos presenciais, com o intuito de mapear os níveis de proficiência dos alunos brasileiros e auxiliá-los no aperfeiçoamento da língua inglesa.

Nesta direção, para oferecer testes de proficiência à comunidade acadêmica e permitir que as instituições de ensino pudessem compreender a real demanda de ensino de inglês, a CAPES comprou 500 mil testes do TOEFL/ITP¹ para aplicação gratuita a todos os alunos das instituições parceiras. O referido teste avalia a compreensão textual escrita e auditiva dos candidatos e privilegia aspectos estruturais e formais da língua, diferente de outras modalidades de testes de proficiência.

Sabido isso, podemos observar no gráfico abaixo os resultados da aplicação dos testes de janeiro de 2013 a julho de 2015. A partir deles é possível ver que, da amostra de mais de 200 mil alunos, 54% deles estão nos níveis intermediários de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)².

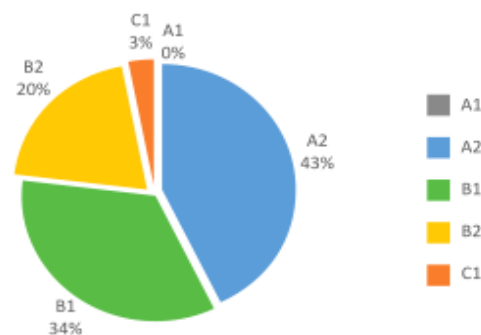


Figura 1: Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)

Fonte: Abreu-e-Lima; Moraes Filho (2016, p. 297)

¹TOEFL ITP -Test Of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program. Tradução nossa: Teste de inglês como língua estrangeira - programa de avaliação institucional.

² Os níveis A1, A2 referem-se aos falantes iniciais, B1 e B2, intermediários e C1 e C2, proficientes.

Analisando o gráfico, evidencia-se a realidade linguística das universidades brasileiras, em que apenas 3% apresenta nível C1, faixa de proficiência avançada e necessária aos intercâmbios, e a maior parcela de 43% dos alunos ainda encontra-se no nível A2, entendido como um nível inicial. Os dados demonstram a deficiência da formação linguística em língua estrangeira promovida na escola básica, o que terminou por explicitar a necessidade da criação dos cursos presenciais e *online* para auxiliar na formação em língua estrangeira nas universidades.

Na versão virtual, o *My English online* (MEO) é destinado ao mesmo público e aos demais alunos brasileiros de cursos superiores reconhecidos pelo MEC. As atividades, desenvolvidas pela *National Geographic* e a *Cengage Learning*, são voltadas para a compreensão escrita e oral, vocabulário e gramática, por meio de exercícios de múltipla escolha e preenchimento de lacunas.

A respeito do curso MEO, nas palavras de Kobayashi (2016, p.18):

[I]dentifica-se a ausência de situações de interação pessoal, atividades que possibilitem produção escrita extensiva ou instrumentos para esclarecimentos em caso de dúvidas, sendo mais focalizados os aspectos relacionados à forma da língua. Assim, embora ofereça textos de leitura e vídeos autênticos e explorem a linguagem verbal e não verbal, o que pode ser considerado um aspecto positivo do curso, as atividades práticas tendem a apresentar formatos engessados

Em outras palavras, embora o curso seja de fácil acesso, as atividades propostas se constituem por exercícios de compreensão escrita e oral, mas não possuem atividades de exemplificação dos fenômenos linguísticos que compõem a língua ou questões discursivas, culturais ou práticas de letramento, especialmente, o acadêmico (TÍLIO, 2015) que se faz fundamental a alunos em busca de intercâmbio.

O curso presencial, por sua vez, tem outra configuração. Pensado e executado pela parceria do MEC com a CAPES, a modalidade funciona por meio de Núcleos de Línguas (NucLi) nas universidades federais, é oferecido a alunos e funcionários dos *campi* e coordenado por um professor da universidade em que o núcleo está instalado.

As vagas dos cursos são distribuídas aos alunos de acordo com os níveis de proficiência (atribuído por meio da avaliação do TOEFL/ITP) e o corpo docente é formado por professores em formação, provenientes de cursos de graduação da licenciatura em Letras e/ou da pós-graduação em Letras/Inglês das universidades em questão. Dessa maneira, os cursos presenciais promovem o ensino de língua inglesa e

proporcionam estágios docentes àqueles que estão se formando professores de língua.

Esses alunos-professores devem comprovar nível suficiente de inglês, mínimo C1 do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) ou, na ausência deste, o NucLi pode receber o aluno-professor com nível B2, com a condição de ele apresentar nível C1 em 6 meses. Para garantir a qualidade e o planejamento das aulas, cada professor só pode atender até três grupos discentes ao mesmo tempo e devem cumprir 5 horas semanais de processo formativo e planejamento junto do restante do grupo e da coordenação.

As turmas, pensadas para até 20 alunos, visam o melhor atendimento dos alunos em cursos de até 4 meses. Tais cursos buscam aumentar a proficiência dos alunos de acordo com o QCRE, de modo que consigam participar de situações acadêmicas em que o inglês seja língua oficial. Apesar do foco comum, as turmas são separadas de acordo com o nível dos alunos que se inscrevem pelo sistema de Gestão do IsF (*online*). Assim, um mesmo NucLi pode ofertar o mesmo curso (de mesmo nome) para diferentes níveis, promovendo um curso mais coerente com a realidade dos alunos inscritos.

Os cursos devem obedecer aos objetivos e diretrizes estabelecidos pelo Núcleo Gestor do IsF, mas possuem autonomia para elaborar suas propostas de execução de acordo com as necessidades dos alunos a que atendem. Diferente dos cursos ofertados por escolas de inglês tradicionais, os cursos do IsF voltam-se para a preparação dos alunos para o intercâmbio acadêmico e/ou para a recepção de estrangeiros (SARMENTO, ABREU-E-LIMA e MORAES FILHO, 2016).

Apresentada essa primeira descrição do programa IsF, que propositalmente recorreu a documentos e pesquisas recentes, de maneira a reconstruir o que os documentos oficiais propuseram para o programa, partiremos para a análise de outros discursos e meios que falam sobre o IsF para compreendermos o funcionamento do programa e as implicações do ensino de inglês proposto.

2. Parte II: o IsF na prática

Para compreender como as diretrizes oficiais eram aplicadas em cada NucLi, construímos um questionário³ dividido em perguntas fechadas e abertas. As perguntas

³ O questionário foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que o aprovou juntamente com o formulário e o Termo de

fechadas compreenderam questões de múltipla escolha e questões em escala de Likert (COHEN, MANION, MORRISON, 2000). Baseados na literatura da área, levantamos alguns dos principais problemas enfrentados pelos cursos de inglês nas escolas brasileiras: formação de professor, evasão e interesse dos alunos, infraestrutura, recursos financeiros (JORDÃO, 2010; GIMENEZ, 2011).

Nosso público-alvo era composto de coordenadores dos 63 NuLi em funcionamento nas universidades parceiras do IsF à época. Esses coordenadores são professores das universidades federais nas quais os NuLi estão instalados e são escolhidos pelo reitor da universidade para planejar e organizar os cursos de inglês oferecidos nos núcleos. Da amostra de 63 NuLi, obtivemos resposta de 47,6%, ou seja, recebemos 30 respostas.

Para enviarmos o questionário aos coordenadores de todos os núcleos, solicitamos os contatos dos coordenadores do programa por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), canal de comunicação com o governo federal garantido pela Lei de Acesso à Informação (LAI). Nossa solicitação foi respondida pela presidente do IsF, Denise Martins de Abreu-e-Lima, que garantiu o envio do questionário aos coordenadores, o que foi fundamental para a realização da pesquisa. Vale ressaltar, no entanto, que o formulário foi enviado por ela aos coordenadores e, portanto, não obtivemos a lista de contatos, nem falamos diretamente com os respondentes.

2.1 Analisando os dados obtidos sobre o IsF

No formulário da pesquisa, os coordenadores foram questionados sobre oito aspectos: interesse e evasão dos alunos, elaboração/adequação dos materiais, seleção de professores, divulgação dos cursos, infraestrutura (salas e laboratórios) e recurso financeiro. As respostas deveriam ser dadas em escala de Likert, em que 1 designava nenhuma dificuldade no tópico e 5, muita dificuldade. As respostas mais relevantes foram sobre a evasão dos alunos, seleção dos professores e recurso financeiro.

Acerca da evasão dos alunos, considerando aqueles que responderam 4 e 5, 70% dos professores indicaram ter tido dificuldade, o que nos permite inferir que é um

Consentimento Livre e Esclarecido (Parecer n.º: 1.907.440), o que garantiu, em termos legais, o envio do formulário aos respondentes.

problema recorrente nos NuLi. Conforme evidencia o gráfico abaixo:

Evasão dos alunos

30 respostas

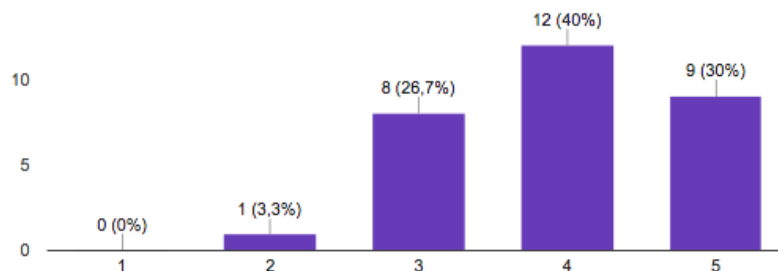


Figura 2: Percentual de NuLi que tiveram dificuldades em relação à evasão dos alunos.
Fonte: Silva (2018p. 50).

A consonância é vista na resposta à questão aberta dos coordenadores-participantes⁴ (CP) 24 e 30. De acordo com o CP30, "a maior dificuldade tem sido a evasão, que será abordada de forma sistemática nas próximas ofertas"; na mesma direção, a CP24, explicita melhor a questão:

Por se tratar de um curso oferecido pela universidade e gratuito, alguns alunos, quando têm de cumprir alguma atividade na universidade, dão prioridade à outra atividade, justificando que se trata de uma atividade da universidade. Há muito interesse, porém, o comprometimento é algo difícil culturalmente de ser trabalhado, por exemplo, em período de provas na universidade, os alunos faltam às atividades do NuLi (CP24).

A segunda resposta mais relevante refere-se à seleção de professores. Apenas 20% dos respondentes disseram não ter tido problemas na seleção. Partindo do pressuposto de que aqueles que responderam 2 já assumem algum grau de dificuldade na questão, entendemos que a tarefa foi trabalhosa em todos os NuLi. Tal informação torna-se interessante diante do fato de que os professores selecionados para o IsF são oriundos dos cursos de graduação em Letras, oferecidos nas mesmas universidades em que os NuLi estão instalados e, portanto, a constituição do grupo não deveria ser um

⁴Cada coordenador-participante está referenciado neste artigo como CP, seguido de um número, como: CP01, CP02, etc. Dessa forma, foi possível identificá-los, protegendo suas identidades.

obstáculo.

Por último, entre outras questões, ressaltamos a resposta dada ao elemento recurso financeiro, que representou uma surpresa, pois historicamente, a área da educação enfrenta problemas de falta de verba e/ou entraves burocráticos para usar os recursos. Em nosso formulário, a grande maioria dos respondentes não afirmou ter tido grandes dificuldades com a questão.

No entanto, observando as respostas de maneira individual e qualitativamente, entre os 4 coordenadores que indicaram os graus 4 e 5 de dificuldade, dois deles são da UNILA e da UNILAB, universidades de vocação internacional, que foram criadas para facilitar a cooperação com países do Mercosul e com países falantes de português, respectivamente. E, por isso, deveriam ser universidades mais bem preparadas para a internacionalização. No entanto, diante de nossa pergunta aberta em que podiam complementar a resposta a perguntas fechadas do questionário, ambos optaram por responder. O CP27 disse enfrentar dificuldades de utilização dos recursos, além de reclamar da falta de apoio institucional:

A questão do recurso financeiro tem a ver com os processos internos para a utilização dos recursos. O mesmo vale para a questão dos espaços. A universidade ainda está em fase de institucionalização, o que dificulta algumas ações e articulações. (CP27)

O CP15 complementou dizendo que faltava "o apoio institucional, principalmente da Reitoria da Universidade" (CP15). Embora, aparentemente, o IsF não tenha problemas de falta de verba, tendo em vista o aporte que a Capes investiu no programa, a questão da dificuldade refere-se aos entraves burocráticos relativos ao uso de verbas em instituições federais.

Sendo esses os três pontos mais relevantes emergentes da nossa coleta de dados, como uma primeira hipótese, salientamos que o ensino de línguas nos moldes propostos pelo IsF não ocupa um lugar de destaque ou de valor nas prioridades acadêmicas dos alunos das instituições federais, face aos números da evasão. Observamos, também, a falta de suporte institucional, seja na dificuldade de uso da verba, na disponibilização dos espaços ou mesmo no currículo das licenciaturas, pois algumas universidades tiveram dificuldade em encontrar alunos aptos a lecionar a língua inglesa.

Tendo compreendido as dificuldades apresentadas pelos respondentes, debruçamo-nos na análise do livro⁵ publicado pelo programa Idiomas sem Fronteiras com as ações já realizadas pelo IsF. O primeiro ponto relevante do livro são os relatos dos coordenadores de diferentes NucLi e a discrepância entre eles. Enquanto a Federal de Roraima, a UFRR, enfrenta problemas primários de infraestrutura como a falta de conexão estável e banda suficiente para trabalhar *online*, bem como a falta de professores e de salas de aula, a UFRGS conta com uma arquitetura bem definida de trabalho, com 1 coordenador-geral, 3 coordenadores pedagógicos, 20 professores, 6 auxiliares administrativos e 3 *English Teaching Assistants* (ETA)⁶, o que resultou no oferecimento de 263 cursos de 2014 a julho de 2015 (WELP, FONTES, SARMENTO, 2016).

Segundo Ono (2016), coordenador do NucLi da UFRR, embora a universidade esteja situada em Boa Vista e esteja a 120 km da Guiana Inglesa (único país sul-americano de língua inglesa) e a 230km da Venezuela, não existe uma tradição consolidada de ensino-aprendizagem de línguas. A universidade, que tem 25 anos de existência, oferece 43 cursos, dentre eles, Letras, com 3 habilitações em língua estrangeira: inglês, espanhol e francês. Ainda assim, Ono afirma que é preciso "conscientizar os acadêmicos acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira" (ONO, 2016, p. 109) e articular uma relação melhor dentro da universidade, uma vez que os NucLi dependem das salas cedidas pelos diferentes departamentos da universidade.

Corroborando a resposta dos CP15 e CP27 sobre o apoio institucional e financeiro, Ono também relata a dificuldade de executar o programa:

Muitas vezes não nos damos conta das inúmeras prós-reitorias que compõem a estrutura organizacional de 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 (ONO, 2016, p. 113).

Welp, Fontes e Sarmiento (2016), por outro lado, ao exporem os resultados da

⁵Publicado em 2016, o livro intitulado *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*, foi organizado por Simone Sarmiento, Denise Martins de Abreu-e-Lima e Waldenor Barros Moraes Filho.

⁶Os *English Teaching Assistants* são professores da *Fulbright* que auxiliam professores em seus países de origem na construção de suas aulas de inglês, dentre outras atividades.

UFRGS, não demonstraram ter enfrentado dificuldades no processo de implementação do IsF, mas ressaltam a importância de uma equipe bem articulada e grande. Segundo as autoras, o desafio do IsF resulta, também, da sua recente criação, pois as políticas estão sendo formuladas enquanto os NuLi já estão funcionando.

Vale ressaltar que o IsF contou com um plano estratégico para executar os objetivos do programa, exigindo que os coordenadores dos NuLi fossem professores de língua inglesa do quadro efetivo das universidades e designados pelos reitores. Como alguns institutos e algumas universidades federais não possuem graduação em Letras/Inglês, alguns NuLi são coordenados por professores de outras áreas, como relações internacionais.

Sabendo dessa variação e para traçar o perfil mais detalhado dos núcleos, o próprio programa fez uma pesquisa declaratória e de participação voluntária com os coordenadores gerais, na qual puderam levantar o perfil dos coordenadores (escolaridade, carreira) e o perfil das universidades parceiras (infraestrutura e oferta de cursos de Letras), constituindo uma pesquisa importante para evolução do programa enquanto política pública e para a presente análise.

De acordo com os resultados, os principais desafios dos NuLis estão na seleção e formação de professores, além do aspecto infraestrutural. Como os NuLi dependem dos alunos das licenciaturas, ou seja, aqueles *campi* que não oferecem o curso de Letras/Inglês ainda precisam encontrar professores externos. Na pesquisa realizada, das “58 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” (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 57).

Conforme os dados colhidos nas duas fontes (questionário e livro), a seleção de professores, apresentou-se como uma dificuldade, tanto pela falta de licenciatura de Inglês na universidade na qual o núcleo está inserido, quanto pela baixa proficiência dos alunos em formação. Felizmente, a questão terminou trazendo avanço à formação desses alunos-professores do IsF.

A necessidade de trabalhar a formação desses alunos-professores para as características bastante específicas do IsF era eminente, mas não era pautada nos documentos oficiais nem contava com planejamento prévio do Núcleo Gestor. Foi diante do engajamento e bons resultados das equipes dos NuLi que o Idiomas sem

Fronteiras passou a incorporar em seus objetivos a formação docente, o que se configura como uma consequência positiva na área de ensino de línguas.

Segundo Kirsch e Sarmiento (2016), a incorporação da formação de professores aos objetivos do programa possibilitou que o IsF propiciasse um ambiente de aprendizagem prático, comparado aos hospitais escolas, em que "os médicos em formação aprendem seu ofício no dia a dia da profissão, em contato com os pares mais experientes e em situações cotidianas, que contribuem para a construção da sua identidade profissional" (KIRSCH, SARMENTO, 2016, p. 197).

A título de exemplo da atuação dos núcleos na formação de professores, destacamos três NuLi: da UFRGS, da FURG (Universidade Federal do Rio Grande) e da UFPR que, embora tenham vivenciado experiências distintas, promoveram ambientes e propostas de formação colaborativas entre pares, sejam os alunos-professores, sejam os ETAs ou sejam os coordenadores, o que possibilitou a reflexão e a aprendizagem dos alunos-professores por meio da prática e da discussão.

No artigo escrito por Kirsch e Sarmiento (2016) que descreve as experiências da UFRGS, os autores baseiam-se na entrevista de uma aluna-professora e relatam o trabalho colaborativo feito no núcleo. A partir de três estratégias (*coaching, peer mentoring e co-teaching*⁷), o NuLi oportunizou que os alunos-professores pudessem propor e analisar planos de aulas com pares mais experientes ou com o ETAs, o que os ajudou a refletir e melhorar a prática em sala (KIRSCH, SARMENTO, 2016).

Na FURG, a partir de uma nota do diário de campo do coordenador pedagógico, Kirsch e Sarmiento (2016) relatam a importância dos encontros periódicos para a preparação de aulas, a proposição de práticas situadas e pensadas ao público específico do NuLi e para os fins do curso (Inglês para internacionalização), bem como o uso de materiais autênticos, ou seja, materiais reais de uso língua. Para Kirsch e Sarmiento (2016), a principal contribuição dessas práticas formativas é fazer com que esses professores compreendam que cada contexto de ensino e aprendizagem é único e o IsF, com suas características bastante singulares, contribuiu como um bom laboratório.

⁷ As palavras, mantidas em inglês no artigo, designam três práticas: *coaching* consistiu na formação de duplas, um professor com mais experiência junto de outro iniciante, que deviam preparar, discutir e analisar juntos as aulas a serem aplicadas. O *peer-mentoring* consistia em assistir às aulas da dupla e discutir possíveis alterações. E por último, o *co-teaching* era o processo desenvolvido com os ETAs em que os especialistas assistiam às aulas dos professores, davam sugestões, mas também lecionavam algumas aulas, no intuito de cooperar com o curso em andamento.

No NucLi da UFPR, trazendo à tona novamente a questão do apoio institucional, Walesko, Kluge e Almeida (2016) ressaltam a relevância dos convênios estabelecidos entre o núcleo e dois órgãos da UFPR, o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) e o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN). De acordo com os autores, os órgãos foram fundamentais, pois auxiliaram o núcleo tanto em aspectos administrativos quanto pedagógicos, em função da experiência e infraestrutura dos mesmos.

Assim, ao observar os relatos bem-sucedidos organizados no livro, notamos que o sucesso dos NucLi se deve ao engajamento local das equipes de cada núcleo e não do resultado de políticas linguísticas bem elaboradas. Leffa (2016), em uma perspectiva crítica, relata a morosidade e a falta de políticas linguísticas no Brasil e como o IsF não fugiu à regra.

O resultado indesejável desta política de ida e volta é que muito pouco progresso é feito, às vezes levando a medidas urgentes e inesperadas, como o programa "Inglês sem Fronteiras", promulgado em dezembro de 2012, que pegou os professores de surpresa, pedindo, repentinamente, que preparassem mais de 100 mil estudantes para estudar no exterior.⁸(LEFFA, 2016, p.10).

Isso nos faz perceber o paradoxo das políticas de internacionalização, especialmente do CsF, visto que os cursos de humanas, que incluem os profissionais da educação e linguistas, não foram contemplados nas bolsas de intercâmbio (CHAVES; CASTRO, 2016), na "proposta de inovação" prometida pelo programa, ainda que o ensino de línguas seja essencial ao programa e dependa de alunos de Letras em formação e dos coordenadores da mesma área.

Ainda na pesquisa mencionada no livro, os autores descobriram que, das 58 universidades federais participantes, só existem Centros de Idiomas em 59% delas, ou seja, em 34 universidades. E destas, 66% disseram oferecer cursos pagos pelos alunos. Aqui, novamente, confirmamos duas hipóteses levantadas na pesquisa de mestrado, primeira a de que, em geral, o Estado brasileiro não oferta cursos de língua gratuitos, deixando a cargo dos alunos a formação em inglês. E a segunda, a constatação de que o

⁸ "The undesired result of this back and forth policy is that very little progress is made, sometimes leading to urgent and unexpected measures such as "English without Borders" program, promulgated in December 2012, which took teachers by surprise, suddenly asking them to prepare more than 100,000 students to study abroad." (tradução nossa)

ensino de inglês (bem como de outras línguas) não possui grande tradição ou suporte institucional. Conforme relatam os autores no excerto abaixo:

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) (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 69).

Diante dos dados explicitados (evasão, apoio institucional, formação de professores), notamos que o IsF, antes de alcançar seus objetivos e se consolidar como um programa de ensino de inglês, traz à tona uma história de desvalorização e falta de políticas públicas para esse tipo de ensino ou, como finalizaram os autores, ainda que as ações de internacionalização existam há anos, "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"(ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 74).

Considerações finais

De maneira geral, a falta de políticas públicas e de qualidade do ensino público deixou o ensino de inglês a cargo das escolas privadas, que gozaram da autonomia de decidir conteúdos, métodos e agenda do ensino, o que produziu uma população acadêmica, de maneira geral, com baixa proficiência em língua inglesa.

A globalização e a internacionalização, no entanto, trazem à tona a necessidade de políticas linguísticas que garantam a formação em língua estrangeira para a convivência no mundo atual.

Ainda que o IsF inaugure uma mudança no formato de ensino de línguas na academia e tenha bons resultados em alguns de seus núcleos e na formação de professores, conforme relatado, o programa tem dificuldade em expandir seus objetivos ou ações para além dos cursos "pré-intercâmbio" ou para além dos objetivos do CsF e

constituir-se como uma real mudança nas políticas linguísticas brasileiras.

Referências bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D. M. et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

_____. MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p.293-308.

_____; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da área da língua inglesa nas universidades federais brasileiras. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 45-76.

CHAVES, V.; DE CASTRO, A. M. D. A. **Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil**. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, maio 2016. ISSN 2446-9424. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7531>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000. p. 245-292

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de . **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-65.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 247- 442. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 188-211.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. 187p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: FINARDI, K. (Org) **English in Brazil: views, policies and**

programs. Londrina, EDUEL, 2016. p. 7-11.

ONO, F. T. P. A ressignificação do global por atitudes locais na implementação do programa inglês sem fronteiras na UFRR. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 104-124.

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 e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

SENHORAS, E. M.; SILVA NETO, T. A. Diplomacia e paradiplomacia educacional brasileira no contexto da ciência, tecnologia e inovação. **Revista Mundorama**. 2014. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=14516>>. Acesso em 15 dez. 2017.

SILVA, T. G. **Inglês para quem?: as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira**. 2018. 107p. Dissertação (Mestrado em Linguagens, mídia e arte). Centro de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

TÍLIO, R. **Voices 1 - Livro do Professor**1. ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA, 2015. v. 1. 248p.

WELP, A. K. S.; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 125- 150.

Percepções e usos de tecnologias digitais no ensino de inglês como L2 no NuLiIsF em Natal-RN

Perceptions and uses of digital technologies in the teaching of English as L2 at NuLiIsF in Natal-RN

Diêgo Cesar LEANDRO*
Janaina WEISSHEIMER**

RESUMO: Este artigo reporta um estudo de pequena escala, de natureza qualitativa, que teve como objetivos (a) investigar o uso de tecnologias digitais por professores de inglês em âmbito do IsFe (b) analisar as suas percepções no que diz respeito ao uso pedagógico de tecnologias digitais, especificamente no processo de ensino-aprendizagem de inglês como Segunda Língua (L2). Para tanto, 11 professores de inglês em formação, bolsistas do Núcleo de Línguas (NuLi) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal-RN, integraram voluntariamente o estudo. Os participantes responderam a um questionário *online* contendo itens fechados (informações factuais e perfil do participante) e itens abertos (informações comportamentais e atitudinais acerca do uso pedagógico de tecnologias digitais). A análise das respostas subjetivas ao questionário mostra que os professores bolsistas do NuLi da UFRN mantêm uma postura comunicacional flexível quanto ao uso pedagógico de tecnologias digitais; que possuem um bom repertório de *sites* e aplicativos, e que os utilizam para complementar o conteúdo das lições e para manter contato com os aprendizes. Ademais, pode-se inferir que os participantes consideram cuidadosamente as ferramentas digitais que selecionam, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas pelos aprendizes, utilizando aplicativos de forma híbrida, i.e., combinando aulas presenciais e tarefas *online*.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; ensino; NuLi.

ABSTRACT: This paper reports on a small scale, qualitative study aimed at (a) investigating the use of digital technologies by English teachers and (b) analyzing their perceptions regarding the pedagogical use of digital technologies, specifically in the teaching-learning process of English as a Second Language (L2). To that end, 11 teachers of English, trainees of the Núcleo de Línguas (NuLi) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), in Natal-RN, voluntarily integrated the cohort of the study. Participants answered an online questionnaire containing closed items (factual information and participant profile) and open items (behavioral and attitudinal information about the pedagogical use of digital technologies). The analysis of the subjective answers to the questionnaire shows that UFRN's NuLi teachers maintain a flexible position regarding the pedagogical use of digital technologies; that they have a good repertoire of sites and applications and use them to complement the content of the lessons and to keep in touch with their students. In addition, it can be inferred that participants carefully consider their selection of digital tools, in order to assist in the development of language skills by the learners, using applications in a hybrid manner, i.e., combining face-to-face classes and online tasks.

KEYWORDS: technology; teaching; NuLi.

* Doutorando - Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**Doutora - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1 Introdução

O uso sistemático de tecnologias digitais pode trazer benefícios nas duas pontas do processo de ensino-aprendizagem de L2 (BLAKE, 2011; FISCHER, 2012). No entanto, é preciso reconhecer que existem lacunas na formação do professor (BOTTENTUIT JUNIOR; MONDAINI, 2011), visto que os professores ainda encontram dificuldade em utilizar tecnologia de forma significativa em sala de aula (RIBEIRO, 2016) e que possivelmente a Educação¹ não tem conseguido acompanhar os avanços tecnológicos (MUÑOZ; TOWNER, 2011).

Em uma sociedade em constante mudança, a prática docente tem de ser periodicamente atualizada para incorporar novas teorias, estratégias pedagógicas e tecnologias. Para que as tecnologias digitais ganhem espaço na sala de aula, professores em formação inicial e continuada devem refletir sobre o potencial dessas tecnologias e pensar em estratégias para incluí-las efetivamente em sua prática pedagógica (WEISSHEIMER; LEANDRO; SOUSA, 2017).

Tecnologias digitais têm integrado o cotidiano da maior parte dos indivíduos, mas a sua condição de estarem em modo beta perpétuo² (MATTAR, 2013) pede constante reavaliação por parte de pesquisadores, professores e aprendizes. Isso posto, neste artigo reportamos um estudo conduzido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, no qual investigamos, por meio de um questionário *online*, a prática pedagógica de 11 professores de inglês em formação, bolsistas do Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade, com o objetivo de: (a) investigar o uso de tecnologias digitais por esses professores de inglês e (b) analisar as suas percepções no que diz respeito ao uso pedagógico de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de inglês como L2.

Inicialmente, discutimos o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de L2, revisando alguns estudos recentes. Em seguida, detalhamos o contexto e o método que adotamos nas etapas de coleta e de análise de dados. Finalmente, apresentamos e discutimos os resultados, com base em teorias de aprendizagem de L2 e aprendizagem mediada por computador.

¹Neste artigo, o termo “Educação” é empregado para fazer referência ao sistema educacional brasileiro e seus atores – professores, administradores, alunos etc.

² Estratégia de desenvolvedores de *software* que mantêm seus programas em estágio de desenvolvimento por um longo período, o que os permite adicionar *plugins* ou atualizações constantemente.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A (nem tão) nova onda: tecnologia e ensino de língua

O termo “tecnologia” é amplo e não está atrelado apenas ao uso do computador, como atualmente convencionado. Desde os primórdios da profissão, professores de língua têm utilizado tecnologias analógicas em suas aulas, tais como o livro, o quadro-negro, giz e apagador, mais tarde substituídos por retroprojetor, CDs, DVDs etc. O computador e a internet trouxeram mais possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem de L2, impulsionaram os estudos em Aprendizagem de Língua Assistida por Computador (WARSCHAUER, 1996) e deram espaço à era das tecnologias digitais, representada por aparelhos móveis, ferramentas e práticas *online*.

As (nem tão) novas tecnologias possibilitam o distanciamento de um modelo dito “tradicional”, aos moldes do que Paulo Freire (2002) denomina “educação bancária”, e requerem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas compatíveis com uma nova geração de aprendizes. É importante ter em mente que o termo “tradicional” não necessariamente possui conotação negativa e que utilizar recursos digitais não necessariamente implica em uma aula moderna.

Tecnologias digitais podem ser adaptadas para finalidades pedagógicas, mesmo que não tenham sido originalmente pensadas para tal. Mattar (2013), a respeito disso, considera o potencial pedagógico de *sites* como o *YouTube* e a *Wikipédia* e de redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter*. Ainda, no âmbito da pesquisa em Linguística Aplicada com foco no ensino-aprendizagem de L2, há estudos sobre jogos *online* (SOARES, 2013), tarefas baseadas na aprendizagem híbrida³ (LEANDRO; SOUSA; WEISSHEIMER, 2016) e revisões “gamificadas” de conteúdo (WEISSHEIMER; BRAGA, 2017), para citar alguns.

Interessada no desenvolvimento de habilidades com uma L2 (inglês), Soares (2013) compara a aprendizagem de indivíduos *gamers* expostos a jogos do tipo MMORPG (*massively multiplayer online role-playing game*) à aprendizagem de indivíduos não-*gamers*, expostos exclusivamente a aulas presenciais. Em linhas gerais, os resultados do estudo levam

³ A aprendizagem híbrida, de acordo com Goertler (2009) e Rosen (2009), consiste em combinar as aulas presenciais com tarefas *online*.

a crer que aprendizes expostos àquele tipo de jogo aprendem tangencialmente, devido ao maior engajamento em atividades que os expõem mais à língua-alvo e que, conseqüentemente, aprimoram o seu desempenho em testes de proficiência.

Leandro, Sousa e Weissheimer (2016), após a implementação de duas tarefas *online*, questionaram os aprendizes a respeito da experiência híbrida. Uma tarefa envolvia a escrita colaborativa de microcontos em inglês, enquanto a outra envolvia a prática de produção oral em inglês em uma comunidade virtual. As impressões dos participantes em relação às tarefas foram majoritariamente favoráveis e identificaram tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos relacionados ao uso dos recursos digitais propostos.

Por sua vez, Weissheimer e Braga (2017) pesquisam o efeito de revisões de conteúdo “gamificadas” sobre a motivação e o desempenho de aprendizes de inglês – que usaram os seus próprios *smartphones* durante as revisões. Os resultados qualitativos do experimento indicam alta motivação por parte dos aprendizes, que julgam as revisões gamificadas como benéficas à sua aprendizagem, pois favorecem à consolidação do conteúdo das aulas de inglês. Em consonância com os depoimentos desses aprendizes, os resultados quantitativos revelam que as médias dos testes dos alunos do grupo experimental, das revisões gamificadas, foram superiores às médias dos alunos do grupo controle, das revisões não-gamificadas.

Essas pesquisas informam sobre possibilidades e estratégias pedagógicas envolvendo recursos digitais. Contudo, mais pesquisas são necessárias para validar a inserção dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de L2. Observada essa demanda acadêmico-científica, conduzimos o estudo aqui reportado, cujo método é descrito na próxima seção.

3 Metodologia

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa, visto que procuramos entender, por meio da aplicação de um questionário *online*, o comportamento dos participantes (MARCONI; LAKATOS, 2003). Em outras palavras, buscamos analisar as suas impressões quanto ao emprego de tecnologias digitais na sua prática pedagógica, no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como L2 no NuLi da UFRN.

4 Participantes e contexto da pesquisa

O Núcleo de Línguas (NucLi) faz parte do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de habilidades com a língua inglesa e, conseqüentemente, da proficiência em L2 no âmbito acadêmico. Isso é proporcionado por meio de aulas presenciais de inglês e da aplicação de teste de proficiência, utilizado como requisito para inscrição nos cursos presenciais e para o ingresso em universidades estrangeiras. As aulas são ministradas por professores bolsistas, que são alunos da licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, orientados e supervisionados por professores do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da UFRN.

No total, 11 professores bolsistas (seis mulheres e cinco homens; média de 27 anos de idade) integraram voluntariamente o estudo, cujo convite para que participassem da pesquisa ocorreu durante uma das reuniões pedagógicas do grupo. Além do NucLi, os professores possuíam experiência lecionando inglês em diferentes contextos, quais sejam: em escolas de idiomas (100% dos participantes), no Ensino Médio (36,4%), no Ensino Fundamental (45,5%), em cursos técnicos (27,3%) e em instituições de Ensino Superior (18,2%).

Conforme o Quadro Comum Europeu para Línguas, os participantes possuíam nível B2 (54%) e C1 (45,5%) de inglês, comprovado por meio de exame de proficiência. Eles ministravam, à época da coleta de dados, os cursos *Inglês Geral com Enfoque Comunicativo e Testes de Proficiência* (90,9%), *Pronúncia da Língua Inglesa para Brasileiros* (36,4%) e *Preparatório para TOEFL ITP* (18,2%).

No que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, os participantes afirmaram que costumam utilizar o computador e a internet para assistir a filmes e séries (90,9% dos participantes), interagir em *sites* de redes sociais (90,9%) e ouvir música (81,8%), dentre outras atividades, atestando, assim, o uso de tecnologias digitais no âmbito pessoal. Neste trabalho, todavia, interessa-nos entender como esses professores utilizam recursos digitais em sua prática pedagógica no NucLi.

5 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário *online* (Figura 1), escrito e divulgado pelos pesquisadores via *Google Drive*. A primeira parte do questionário, composta de itens fechados, objetivou traçar um perfil dos participantes (apresentado na seção anterior), coletando informações factuais (DÖRNYEI, 2007), tais como

gênero e idade. Já a segunda parte do questionário, formada por quatro itens abertos, objetivou coletar informações comportamentais (identificar quais tecnologias digitais o professor usa em suas aulas) e atitudinais (o que o professor pensa sobre o uso pedagógico de tecnologias digitais) dos participantes (DÖRNYEI, 2007). Incluímos itens abertos no questionário como tentativa de obter respostas que melhor refletissem o pensamento dos respondentes (NUNAN, 1992).

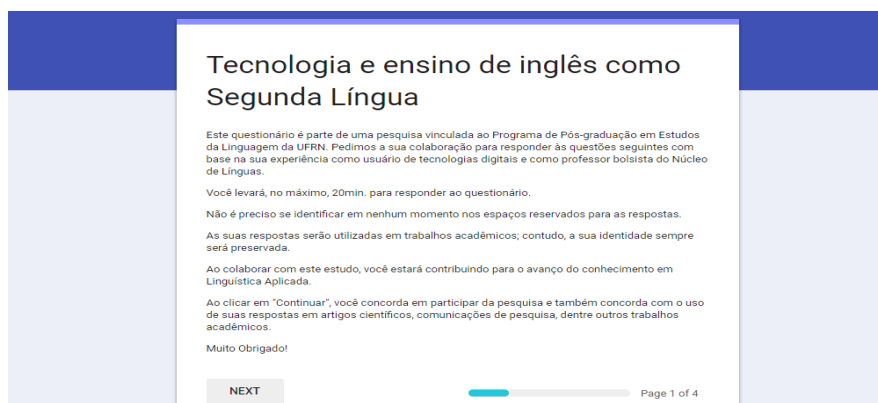


Figura 1: Questionário online
Fonte: Dados da pesquisa

As respostas subjetivas aos itens abertos do questionário foram analisadas por meio da interpretação dos termos utilizados pelos respondentes. O conjunto das respostas a cada pergunta aberta foi representado como uma nuvem de palavras⁴, recurso utilizado como um auxílio à leitura e à interpretação das respostas, das quais trazemos alguns excertos⁵ que julgamos mais relevantes. As nuvens de palavras destacam os termos mais recorrentes nas falas dos participantes, apresentando-os em um tamanho maior. Os resultados da análise são reportados e discutidos na próxima seção.

6 Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da análise das respostas aos quatro itens abertos do questionário *online* respondido por 11 professores bolsistas do NuLi da UFRN. Analisamos as respostas subjetivas por meio da interpretação dos termos empregados, com o auxílio de nuvens de palavras e de excertos das respostas.

⁴ Criadas por meio do aplicativo Wordle, disponível em wordle.net.

⁵ Todas as respostas, minimamente editadas, estão disponíveis em: <https://drive.google.com/open?id=1weCZVLD4CEUaZLaBAESQ7IfNBKguf-TX>.

6.1 Impressões sobre utilizar tecnologias digitais na aprendizagem de L2

Questionamos os professores sobre o que pensavam a respeito do uso pedagógico de tecnologias digitais no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como L2. A nuvem de palavras (Figura 2) apresenta os termos mais recorrentes no conjunto das respostas a essa pergunta.



Figura 2: Tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de L2

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a nuvem de palavras, pôde-se observar que as falas dos professores contemplaram o uso de recursos digitais dentro e fora de sala de aula, ou seja, de forma híbrida (GOERTLER, 2009; ROSEN, 2009). Ao comparar o desempenho de aprendizes expostos a (1) aulas exclusivamente presenciais, (2) exclusivamente *online* e (3) combinando as duas modalidades, Blake (2011) sugere que a terceira opção seja o melhor caminho para a aprendizagem. Alguns dos termos apresentados na nuvem de palavras aparecem nas respostas dos participantes P3 e P5.

P3: *Para mim, significa proporcionar aos alunos outras formas de aprender quando não estiverem em sala de aula com o professor e com os colegas. Cada vez que apresento um site para aprendizagem de inglês é uma oportunidade que eles têm de se aprimorar e complementar o pouco que abordamos nos nossos dois encontros semanais.*

P5: *Principalmente em uma língua estrangeira o professor precisa ser manido [sic] de vários meios para o ensino-aprendizagem. Tendo em vista que cada pessoa aprende de uma maneira diferente, precisamos fornecer diferentes oportunidades de aprendizagem em nossas aulas. Usar a tecnologia para isso é essencial.*

Os participantes P3 e P5 citam “oportunidades de aprendizagem”, já que as tecnologias digitais permitem que o aprendiz continue a aprimorar suas habilidades com a L2 após o seu momento em sala de aula. A ideia de que as tecnologias digitais ultrapassam os limites da sala de aula (espaço físico, tempo de aula etc.) é abordada por autores como Franco (2009) e se faz presente na fala do participante P1.

P1: *Utilizar tecnologia no processo de ensino-aprendizagem significa reconhecer o papel fundamental que a tecnologia exerce na sociedade atual, incorporando dentro da prática educativa os recursos aos quais os alunos já têm acesso fora da sala de aula. Ao utilizar tecnologias digitais, o professor melhora o rendimento dos alunos, ao permitir que o ambiente escolar se estenda para além do espaço físico da sala e ao incentivar a comunicação efetiva entre eles e o professor.*

As tecnologias digitais representam novas oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, demandam novas estratégias pedagógicas, pensadas para uma geração de aprendizes que se inserem no que Lévy (1999) chama de “cibercultura”. Neste sentido, podemos dizer que: “a sala de aula, nos moldes que historicamente conhecemos, é um espaço que também está sendo afetado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação” (SILVA; FERNANDES; SILVA, 2017, p. 6). Os participantes P2, P6 e P8 trazem outros pontos para discussão.

P2: *Significa utilizar de ferramentas para potencializar o ensino dentro e fora de sala de aula, além de tornar a aprendizagem do inglês em algo mais lúdico e divertido para o aluno.*

P6: *Utilizar todas as ferramentas tecnológicas disponíveis como aliadas no [processo de] ensino-aprendizagem.*

P8: *Utilizar ferramentas que, para alunos e professores, sejam facilitadoras; para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês possa acontecer de forma eficaz.*

Segundo o participante P2, a tecnologia pode tornar as lições mais atrativas ou significativas para o aprendiz, como no caso dos participantes citados por Weissheimer e Braga (2017), que se mostraram realmente motivados para usar os seus *smartphones* durante revisões gamificadas de conteúdo. O participante P6 fala em utilizar “todas” as tecnologias digitais disponíveis, assumindo, então, que podem ser adaptadas, como mostrado em estudos que exploram o potencial pedagógico de *sites* de redes sociais (MUÑOZ; TOWNER, 2011; FINARDI; PORCINO, 2016), dos jogos e da gamificação (SOARES, 2013; WEISSHEIMER; BRAGA, 2017), dentre outros itens que fazem parte do cotidiano e da linguagem dos aprendizes, mas que são geralmente desconsiderados enquanto recursos pedagógicos.

P9: *Utilizo vídeos do YouTube, apresentações do PowerPoint em warmups ou situações que precise utilizar imagens, projeção do livro em data show, artigos encontrados em páginas web para reading activities, músicas para listening activities etc.*

Assim como outras tecnologias digitais citadas pelos participantes, o *YouTube* não foi originalmente desenvolvido como uma ferramenta pedagógica e, mesmo assim, parece ser uma preferência dos professores do NucLi. Os participantes P5, P7 e P9 afirmam utilizar o *site* para complementar a lição do dia com uma canção ou vídeo que gere discussão em L2, mostrando preocupação em apresentar material autêntico e não apenas a linguagem fabricada do material didático.

Mattar (2013, p. 104) explica que vídeos se popularizaram porque “oferecem uma rica combinação de texto, áudio e imagens”. No caso da aprendizagem de L2, vídeos podem exemplificar questões pragmáticas e culturais, ou expor os aprendizes a diferentes padrões de pronúncia etc. Além do *YouTube*, os participantes citaram *sites* para a aprendizagem de fonética e para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

P3: *Utilizo dicionários online (websites e aplicativos), encorajando os alunos a consultar palavras de forma independente. Utilizo i-tools disponibilizadas pela editora do meu textbook como recurso visual que facilita a aprendizagem.*

P8: *Gosto sempre de mostrar vídeos em sala de aula, a fim de fomentar a discussão dentro de sala de aula sobre algum assunto. Gosto também de dar ferramentas para os alunos estudarem em casa. Por exemplo, no Lyrics Training os alunos podem praticar através de músicas e no Google Drive podem praticar a escrita colaborativa.*

O participante P8 indica o *Lyrics Training* para que os seus alunos pratiquem a habilidade de compreensão oral fora de sala de aula. O desafio do *site* consiste em completar lacunas na letra de uma música, sendo que é preciso focar a atenção, entender a palavra pronunciada e escrevê-la dentro do tempo limite. O participante menciona, ainda, um aplicativo para a prática de escrita em inglês. Kessler, Bikowski e Boggs (2012) indicaram o uso do *Google Docs*, como plataforma para a prática de escrita colaborativa e constataram que os aprendizes coautores priorizavam o sentido e não a forma ao editar o texto, dentre outros benefícios decorrentes do uso do editor *online* sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita em L2.

Os participantes P3 e P5 afirmam consultar dicionários *online* à medida que dúvidas de cunho lexical emergem durante as aulas. Em outro contexto e época, desconhecer uma palavra ou ter dúvidas quanto ao seu uso talvez representasse um problema para o professor. O comportamento mais flexível talvez seja reflexo do uso de tecnologias digitais, já que podem servir como uma memória externa, acessada quando precisamos lembrar de algo como a palavra na L2 mais adequada para um determinado contexto comunicativo (SPARROW; LIU; WEGNER, 2011).

6.3 Tecnologias digitais para habilidades específicas com a L2

Os participantes citaram tecnologias digitais utilizadas em cursos específicos do NuLi, como as aulas de Fonética, focadas na pronúncia da língua inglesa. A nuvem de palavras (Figura 4) apresenta os itens mais referidos pelos participantes.



Figura 4: Tecnologias digitais e habilidades com a L2

Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, percebe-se que os professores possuem um bom repertório de *sites* para ensinar a pronúncia da língua inglesa, dentre outras habilidades na L2. Termos inclusos na nuvem de palavras estão presentes nas falas dos participantes P1 e P5.

P1: *Quando ministrei o curso de fonética utilizei a tabela interativa disponível no British Council, e utilizei o site englishcentral.com/videos. Quando ministrei o curso de Writing, utilizei o Google Docs.*

P5: *Nas aulas de Fonética, uso bastante o RachelsEnglish.com. Ela tem vários vídeos sobre pronúncia, todos muito bons, de entendimento fácil. Os alunos gostam bastante. Também gosto do Dave Sconda English Pronunciation.*

Ambos os participantes P1 e P5 utilizam páginas dedicadas à aprendizagem de pronúncia, essencial para os alunos dos cursos do IsF que disputam vagas para estudar em universidades estrangeiras. Esses alunos precisam compreender e produzir adequadamente os sons da língua inglesa para participar oralmente de discussões acadêmicas, acompanhar palestras etc. Outras habilidades e estratégias são contempladas na fala do participante P11.

P11: *Para Inglês Geral utilizo sites principalmente para o desenvolvimento do listening, como o Randall's ESL Cyber Listening Lab, que tem várias atividades de listening, sobre diversos assuntos, diferentes níveis de dificuldade e propósitos. Todos os áudios trazem atividades a serem completadas durante a sua execução, a fim de testar a compreensão.*

O participante P11 indica aos seus alunos um *site* com atividades de compreensão oral, reforçando que as habilidades na L2 devem ser praticadas de maneira híbrida (GOERTLER, 2009; ROSEN, 2009), ou seja, combinando as aulas presenciais e tarefas *online*, como forma de permitir que o aprendiz processe o insumo linguístico seguindo o seu próprio ritmo.

6.4 Uso de aplicativos para comunicação professor-aluno

Os professores bolsistas do NuLi da UFRN reportaram utilizar aplicativos de mensagens instantâneas, nomeadamente o *Whatsapp*, para se comunicar com os alunos. A nuvem de palavras (Figura 5) exhibe termos que explicam como o aplicativo é usado pelos professores e alunos.



Figura 5: Interações por meio do aplicativo *Whatsapp*

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores utilizam o aplicativo *Whatsapp* para iniciar conversas exclusivamente relacionadas aos cursos que lecionam, do conteúdo das lições a avisos sobre imprevistos e trocas de sala etc.; o que fica evidente nas falas dos participantes P1, P2 e P3.

P1: *Todas a minhas turmas possuem um grupo no Whatsapp, que utilizamos principalmente para avisos. Em raras ocasiões, os alunos conversam sobre o conteúdo ministrado em sala e retiram dúvidas uns com os outros. Não são enviadas mensagens sem relação direta com as pautas de sala de aula.*

P2: *Nunca havia utilizado o Whatsapp com alunos antes, mas como ensino pela manhã e imprevistos podem acontecer, mantivemos um grupo para avisos sobre imprevistos (atrasos, troca de sala...), o conteúdo, datas de provas etc.*

P3: *Das [minhas] três turmas duas possuem grupo do Whatsapp. Cem por cento das mensagens são referentes às aulas, questões referentes ao próprio NuLi e/ou materiais para incrementar o conhecimento da matéria.*

O envio de mensagens instantâneas parece uma alternativa aos meios oficiais (*e-mails* e o sistema de gestão de atividades acadêmicas) de comunicação da universidade, uma vez que podem ser acessadas mais rapidamente e convenientemente, por meio de aparelhos móveis. O aplicativo de mensagens ainda é utilizado para praticar a L2, como explicam os participantes P5 e P8.

P5: *Tenho três turmas e criei um grupo para cada uma delas no Whatsapp. O conteúdo é voltado para a língua inglesa; tento me comunicar ao máximo em inglês com os alunos, além de também servir para [comunicar] imprevistos de atrasos ou cancelamentos de aula.*

P8: *Utilizo o Whatsapp para manter o contato entre os alunos, sempre visando informações tanto da sala de aula como fora da mesma. Incentivo-os sempre a tentarem comunicar-se em inglês, para praticarem a língua. As mensagens geralmente são trocadas três dias durante a semana. Além disso, a experiência do Whatsapp parece criar um vínculo maior entre o professor e os alunos.*

Os participantes P5 e P8 encorajam o uso da língua inglesa nas interações via *Whatsapp*, como forma de os alunos praticarem a L2. O participante P8 fala, ainda, em criar vínculo com os alunos, uma vez que utilizam um meio informal de comunicação. A pesquisa de Mazer, Murphy e Simonds (2009) indica que há maior engajamento por parte dos alunos quando eles interagem com o professor em redes sociais na internet, quando o perfil do professor exibe informações pessoais (não acadêmicas) que o aproxima dos aprendizes. A fala

do participante P10 apresenta essa visão mais informal sobre as interações virtuais com os alunos.

P10: *Falamos sobre as aulas em geral, compartilhamos dicas de inglês e falamos sobre assuntos triviais. Sempre nos comunicamos em inglês, mesmo [com os alunos de] níveis [de proficiência] mais baixos. Eles se sentem à vontade e não se preocupam muito em não cometer erros, como quando têm que falar em sala de aula.*

Diferentemente dos demais professores, o participante P10 não parece restringir as interações via *smartphone* a assuntos relacionados ao curso de inglês. Para o participante, conversar pelo aplicativo sobre “assuntos triviais” desinibe os aprendizes e isso os leva a se comunicarem sem medo de cometerem erros, como geralmente acontece nas interações presenciais em sala de aula.

Segundo Bottentuit Junior e Gomes (2013, p. 113), “com as possibilidades que os celulares possuem, tornaram-se importante meio para que se ofereça suporte à educação formal, de forma lúdica, criativa e, portanto, com mais atrativos aos usuários”. Em seu estudo sobre planejamento estratégico, Zaccaron (2018) utiliza o *Whatsapp* em tarefas de produção oral baseadas em situações do cotidiano dos participantes, como justificar o atraso na entrega de um trabalho ou pedir desculpas por não poder comparecer à uma reunião. Outro foco do uso desse aplicativo foi dado na pesquisa de Weissheimer, Caldas e Marques (2018), que apresentam o *Whatsapp* como plataforma para a prática da oralidade em inglês e para o *feedback* da produção oral, focado na gramática e no conteúdo.

Como observado, por meio das nuvens de palavras e dos excertos das respostas ao questionário, os professores do NucLi da UFRN parecem possuir um bom repertório de estratégias pedagógicas baseadas em tecnologias digitais, com o objetivo de desenvolver diferentes habilidades linguísticas de seus aprendizes. Na próxima seção deste trabalho, trazemos as últimas considerações acerca dos resultados da pesquisa.

7 Considerações finais

O estudo aqui reportado objetivou analisar as percepções de 11 professores em formação, bolsistas do NucLi da UFRN, sobre utilizar tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de inglês. Essencialmente, a análise se deu por meio da leitura das respostas

subjetivas dos participantes a um questionário *online* com o auxílio de nuvens de palavras e excertos das respostas.

O resultado do processamento dos dados obtidos por meio do questionário revelou preferências como o *YouTube*, utilizado pelos professores para exibir conteúdo relacionado à lição de inglês. Ainda, observou-se que os professores utilizam *sites* para desenvolver habilidades na L2, em especial a oralidade, com atenção à pronúncia. Algumas tecnologias digitais elencadas pelos participantes não foram originalmente pensadas como recursos pedagógicos; por exemplo o aplicativo *Whatsapp*, utilizado para interações em L2 fora de sala de aula, tanto na língua materna como na língua-alvo.

Quanto ao que significa para os participantes utilizar tecnologias digitais na instrução de L2, é possível perceber que os professores refletem sobre o uso desses recursos e buscam se apropriar de *sites* e aplicativos que os auxiliem no que concerne à motivação, à comunicação e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas pelos aprendizes. Em suma, os professores demonstraram a crença de que a tecnologia representa uma oportunidade para que o aprendiz tenha mais tempo para processar o insumo linguístico fora de sala de aula, seguindo um modelo de aprendizagem híbrida.

É importante salientar que este estudo possui limitações, mesmo porque seu foco foi um NuLi específico. Sendo o NuLi parte de um projeto nacional (o Idiomas sem Fronteiras), pesquisas mais robustas poderiam incluir um número maior de participantes, permitindo uma análise mais complexa dos resultados. O questionário reformulado poderia ser mais extenso, para gerar mais dados e compor uma análise aprofundada do contexto de ensino-aprendizagem investigado. O lado do aprendiz do NuLi não foi investigado nesta pesquisa, o que pode ser realizado em outras pesquisas que abordem, inclusive, o uso pedagógico de tecnologias digitais e o desempenho em testes de proficiência.

Embora apresente essas limitações, este estudo traz resultados que apontam positivamente para o uso de tecnologias digitais nas aulas de L2, visto que os professores do NuLi da UFRN parecem não hesitar em utilizar tecnologias digitais para atingir os objetivos propostos pelo IsF, evidenciando, assim, uma nova postura do professor em relação a práticas pedagógicas digitais, condizentes com a sociedade em que vivemos.

Referências bibliográficas

BLAKE, Robert. Current Trends in Online Language Learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, 31, 19-35, 2011. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/current-trends-in-online-language-learning/FCF6C4BFE08CAB0B50F8AAAE73C77F1C>.

DOI: <https://doi.org/10.1017/S026719051100002X> Acesso em: 17 jan. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; GOMES, Romulo Fernando Lemos. Tecnologias Móveis: o uso do celular como suporte para a educação. **Revista Educa online**, volume 7, número 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=410>. Acesso em: 3 nov. 2015.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; MONDAINI, Raquel Leão. Formação de Professores em TICs: o uso do computador e da internet na prática dos docentes do Colégio Universitário (COLUN) da UFMA. **Revista Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 3, número 5, dez. 2011. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/205> Acesso em: 2 nov. 2015.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender?** 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FISCHER, Monika. **The Hybrid Classroom**: utilizing a Learning Management System in a first-year German class, 2012. Disponível em: <http://forumdeutsch.ca/f/nf39catg>. Acesso em: 2 nov. 2015.

FRANCO, Claudio de Paiva. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês**: além dos limites da sala de aula presencial. Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares. 278 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOERTLER, Senta. Hybridizing the curriculum: Needs, benefits, challenges, and attitudes. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), **Second language teaching and learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. (p. 53-64).

KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn; BOGGS, Jordan. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning and Technology**, vol. 16, number 1, pp. 91-109, 2012. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2762> DOI: [10.125/44276](https://doi.org/10.125/44276). Acesso em: 20 jun. 2012.

LEANDRO, Diêgo Cesar; SOUSA, Lorena Azevedo de; WEISSHEIMER, Janaina. Hibridizando a aprendizagem de inglês como L2 com Gogledocs e Voicethread: o que os

aprendizes têm a dizer? **Hipertextus Revista Digital**, vol. 15, outubro 2016. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MAZER, Joseph P.; MURPHY, Richard E.; SIMONDS, Cheri J. The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility, **Learning, Media and Technology**, 34:2, 175-183. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880902923655>. Acesso em: 17 jan. 2019. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>

MUÑOZ, Caroline Lego; TOWNER, Terri. Back to the wall: how to use Facebook in the college classroom. **FirstMonday**, v. 16, n. 12, 5 dez. 2011. Disponível em: <http://firstmonday.org/article/view/3513/3116>. Acesso em: 6 jul. 2018.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.), **Tecnologias para aprender**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 159-174)

ROSEN, Lauren. Reaching students: a hybrid approach to language learning. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), **Second language teaching and learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. (p. 65-84)

SILVA, Valdir; FERNANDES, Fernanda Surubi; SILVA, Rodrigo de Santana. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? **Hipertextus Revista Digital**, vol. 16, junho 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16/Art1Vol16.pdf> Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, Wilka Catarina da Silva. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. Orientador: Janaina Weissheimer. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SPARROW, Betsy; LIU, Jenny; WEGNER, Daniel M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. **Science**, vol. 333, issue 6043, p. 776-778. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/333/6043/776.full>. DOI: [10.1126/science.1207745](https://doi.org/10.1126/science.1207745) Acesso em: 6 jul. 2018.

WARSCHAUER, Mark. Computer Assisted Language Learning: An introduction. In: Fotos S. (Ed.) **Multimedia language teaching**, Tokyo: Logos International: 3-20, 1996.

WEISSHEIMER, Janaina; BRAGA, Ingrid Pollyanna da Silva. Aplicativos digitais móveis nas aulas de inglês: efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. **Hipertextus Revista Digital**, vol. 16, junho 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16/Art5Vol16.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

WEISSHEIMER, Janaina; CALDAS, Vaneska; MARQUES, Fábio. Using Whatsapp to develop L2 oral production. **Revista Leitura** v. 1, nº 60 – Maceió – Jan./Jun. 2018 – ISSN 2317-9945 Estudos linguísticos, literários e formação de professores, p. 21-38. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4208>. DOI: www.dx.doi.org/10.28998/2317-9945.2018v1n60p21-38 Acesso em: 17 jan. 2019.

WEISSHEIMER, Janaina; LEANDRO, Diêgo Cesar; SOUSA, Lorena Azevedo de. Ensino-aprendizagem high-tech: investigando o uso de tecnologias digitais por professores de inglês em formação inicial e continuada. **Linguagem em Foco**, vol. 9, nº. 1, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323019103_Ensino-aprendizagem_High-Tech_investigando_o_uso_de_tecnologias_digitais_por_professores_de_ingles_em_formacao_inicial_e_continuada Acesso em: 17 jan. 2019.

ZACCARON, Rafael. **The more the merrier (?)**: the impact of individual and collaborative strategic planning on performance of an oral task by young learners of English as an L2 in Brazil. Orientador: Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely. 2018 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

**“She didn’t know much about English teaching”:
planning classes together in the teachers’ room as a practice of
professional development**

“Ela não sabia muito sobre ensino de inglês”: preparação conjunta de aulas na sala dos professores como uma prática de formação de professores

William Kirsch*
Simone Sarmento**

ABSTRACT: This paper is a part of a larger research project, which focused on investigating the teacher development practices in a Languages without Borders community of a large university in the south of Brazil. The research is affiliated with the paradigm of Practice Theory (Young, 2009; Young, 2010) and relied on qualitative methods of data generation and analysis (Erickson, 1990; Gumperz, 2005; Mason, 2002; Tannen, 2014), as well as on semistructured interviews with focal participants. The data revealed that the practices that culminate in teacher development could be divided into two: (1) formal practices, that is, the ones consciously planned and carried out by the coordinator; and (2) informal ones, that is, practices that emerged from everyday life in this community of practice, chiefly in the teachers’ room. In this paper, we focus on a specific informal practice – that of planning classes together. Planning classes together was considered a productive practice in terms of professional learning both in the interviews and in the data obtained through participant observation.

KEYWORDS: Languages without Borders, Teacher Development, Co-teaching

RESUMO: Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa maior, que teve como foco investigar as práticas de formação de professores em uma comunidade do Idiomas sem Fronteiras de uma grande universidade no sul do Brasil. A pesquisa é afiliada ao paradigma da Teoria da Prática (Young, 2009; Young, 2010) e contou com métodos qualitativos para a geração e análise de dados (Erickson, 1990; Gumperz, 2005; Mason, 2002; Tannen, 2014), bem como com entrevistas semiestruturadas com participantes focais. Os dados revelaram que as práticas que culminam no desenvolvimento docente poderiam ser divididas em duas: (1) práticas formais, ou seja, aquelas conscientemente planejadas e realizadas pelo coordenador; e (2) informais, isto é, práticas que emergiram da vida cotidiana nessa comunidade de prática, principalmente na sala dos professores. Neste artigo, nos concentramos em uma prática informal específica - a de planejar aulas juntos. O planejamento das aulas em conjunto foi considerado uma prática produtiva em termos de aprendizagem profissional tanto nas entrevistas quanto nos dados obtidos através da observação participante.

PALAVRAS-CHAVE: Idiomas sem Fronteiras, Formação de Professores, Docência compartilhada

*Professor adjunto de língua inglesa do departamento de Educação e Humanidades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

**Professora associada de língua inglesa do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e respectivo programa de pós-graduação.

1 Introdução

We welcome this issue of *Olhares&Trilhas*, dedicated to the Brazilian internationalization and teacher development program Language without Borders¹ (LwB). It is particularly relevant for us as we have both been involved with the program since its beginning – one of us as policy maker; both of us as LwB coordinators at our institutions and as researchers.

As we have written before (e.g. Kirsch & Sarmento, 2017; Sarmento & Kirsch, 2015), LwB was conceived to be an accessory to a bigger internationalization effort, the Science without Borders² (SwB). In 2012, at the beginning of SwB, few students applied for scholarships in English-speaking countries when compared to applications to Portugal. Simply put, Brazilian college and grad students lacked the language proficiency level necessary to achieve the required scores in the English tests mandatory to apply for a SwB grant.

In 2013, LwB started its activities. The goals of the program were three-pronged: (1) proctor English Language Proficiency tests for university students, especially the ETS TOEFL ITP; (2) provide online English courses for Brazilian higher-education students; (3) provide face-to-face English classes for students of federal universities on campus. At first, 43 federal universities submitted applications to open a TOEFL ITP and English Language Center (LC)³ and 20 others to become TOEFL ITP examination centers. The institutions created courses to be taught by English as an Additional Language (EAL) undergraduate and graduate students, who earned – still do – a monthly grant that equals that of an MA student’s. Furthermore, the LCs have general and pedagogical coordinators (professors with background in Applied Linguistics or English as an Additional Language), and from two to four Fulbright English Teaching Assistants (ETAs)⁴.

¹ Idiomas sem Fronteiras.

² Ciências sem Fronteiras. It was an effort to promote the consolidation, expansion and internationalization of science, technology, innovation and competitiveness in Brazil through exchange and international mobility. Between 2011 and 2015, SwB provided around 93,000 grants for exchange in about 30 countries, with students from undergrad to doctoral levels. It has been thoroughly described in (Sarmento, Thiago, & Andreotti, 2016).

³ Núcleo de Língua Inglesa (NucLi).

⁴ The program English Teaching Assistants (ETA) is a CAPES/FULBRIGHT initiative which recruits English teaching assistants (among US citizens) to work at Brazilian institutes of higher education. Their

In this sense, LwB was born to enhance proficiency in additional languages at our universities. However, research on the program (Sarmento & Kirsch, 2015; Augusto-Navarro & Gattolin, 2014; Augusto-Navarro, 2015; Pinheiro e Finardi, 2014; Nicolaides, 2014; Lamberts, 2015; Vial, 2017; Kirsch, 2017; among others) revealed that the activities carried out within the program had impacts concerning the professional development of EAL. In other words, the LCs were locally helping develop English teachers as, let us say, a backwash effect of the program.

This paper is a part of a larger research project, which focused on investigating the teacher development practices in the LC of a large university in the south of Brazil⁵. The research is affiliated with the paradigm of Practice Theory (Young, 2009; Young, 2010) and relied on qualitative methods of data generation and analysis (Erickson, 1990; Gumperz, 2005; Mason, 2002; Tannen, 2014), as well as on semistructured interviews with focal participants. In short, the data revealed that the practices⁶ that culminate in teacher development could be divided into two: (1) formal practices, that is, the ones consciously planned and carried out by the coordinator; and (2) informal ones, that is, practices that emerged from everyday life in this community of practice⁷, chiefly in the teachers’ room⁸. The formal practices happened mainly during the teachers’ meeting (microteaching, workshop with peers and lectures with specialists from outside the community), while the informal practices were mostly witnessed in the teachers’ room (planning classes together, requesting help, telling a classroom story, or sharing an artefact produced in/for class⁹).

In this paper, we focus on a specific practice that occurred in the teachers’ room – that of planning classes together. Many participants referred to this practice in the

aim is to enhance English language in those institutions in a number of different actions at the university (workshops, lectures, etc.), especially in the Modern Language departments.

⁵ The institution’s name will not be revealed here in order to preserve participants’ confidentiality. In addition, all proper names have been shifted, and dates have been omitted.

⁶ The concept of practice will also be discussed down the road.

⁷ The idea of communities of practice being places of learning comes from the work of Lave and Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). CoPs are defined as “groups of people who share a concern or passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, n.d.). The three key elements of that definition are: (1) a shared domain of interest; (2) a defined community; (3) a shared repertory of practices and styles. Henceforth we will use the term community to refer to this the group of participants in the LC as a community of practice. At any rate, the concept will be better developed down the road in the article.

⁸ Where student teachers prepared classes, graded papers or just hung out together.

⁹ Lesson plans, pedagogical materials, etc.

interviews as productive in terms of professional learning¹⁰; also, this practice was pervasive in the data obtained through participant observation. As we understand, this paper has as its acumen describing what is probably the main locus for teacher development in the program – teacher to teacher and teacher to ETA informal interactions in the teachers’ room. Paradoxically, development arising from informal peer interaction has also been the least investigated so far in the LwB; in fact, it has been the least researched area of teacher development, as it involves extenuating field work.

2 Theoretical Framework

2.1 Teacher development

In the past two decades, the debate on education has paid strong attention to teachers – their career and, especially, their initial and continued development (Nóvoa, 1995, 2009; OCDE, 2006; Villegas-reimers, 2003), after the debate on the improvement of education had spent decades revolving around other issues, such as school management and teaching methodologies (Nóvoa, 2009). As the title of a popular OCDE (2006) report indicates, “teachers matter”.

This emphasis on teacher development has been welcomed by teacher educators, as it represents a much needed “appreciation of teachers’ work and promotes the concept of teaching as a *profession*” (Villegas-reimers, 2003, p. 7, emphasis in original). In this sense, professional development is a “lifelong process which begins with the initial preparation that teachers receive (whether at an institute of teacher education or actually on the job) and continues until retirement” (p. 8, emphasis in original). Thus, teachers are in development throughout their career.

Professional development includes formal experiences – such as attending workshops and professional meetings, mentoring, etc. – and informal ones – such as reading professional publications, watching television documentaries related to an academic discipline, etc. Examining professional development, thus, requires looking into the experiences and processes by which it occurs, as well as the contexts in which it takes place (Gasner, 2000).

¹⁰ The article is based on chapters 2 and 4 of the aforementioned doctoral dissertation.

Avalos (2011) defines teacher development in following terms:

a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change. All this occurs in particular educational policy environments or school cultures, some of which are more appropriate and conducive to learning than others (p. 10).

Therefore, professional development is here understood as any formal and informal experiences teachers may have both before or after having got a certification or license of any kind. This would include but not be subsumed to attending classes, lectures, workshops and seminars; and teaching, talking to peers about their classes, preparing classes together and sharing artifacts (such as pedagogical materials, class plans, etc.). In short, the expression teacher development caters for both teacher education (usually grounded in a more formal and technical rationale) and teacher training (often referring to the more practical domains of the profession).

In this light, two studies help illustrate our take on teacher development. Merrill (2016) investigated the additional language teacher assistants (TAs) of a large public university in the U.S. Midwest, focusing on elucidating what aspects help communities of practice form and thrive. In this mix-methods study, the author conducted a survey with massive participation from the Additional Language TAs and interviewed focal participants. She found that the possibility to interact in both public and private spaces is one of the key elements that helps TAs form communities. Besides, she found that engagement in communities played a key role in the professional development of her participants, for participants do engage in a range of formal and informal interactions that help them develop professionally as teachers, such as department events, planning classes and writing evaluations together.

In the field of professional development of teachers of Portuguese as an Additional Language, Costa (2013) researched the teacher professional development practices in a CoP. Revisiting the work of the Portuguese educator António Novoa (1995), social scientist Donald Schön (1987) and literacy theorists (Heath, 1982; Heath & Street, 2008), Costa proposes the concepts of “teacher

development event” and “teacher development practice”¹¹. According to the author, these concepts are analytical tools to investigate teacher professional development from an ethnographic perspective in that they help the analyst attend to participants’ actions from an emic perspective. Costa’s scenario is a Brazilian Center in a Latin American country, where teachers with a wide variety of academic backgrounds teach Portuguese. His ethnography focused on describing and analyzing the interactional events in which participants are aligned to professional development activities; he calls these joint activities teacher development events and uses this concept as his main analytical unit to understand how teachers learn to be teachers by interacting with one another. He understands “teacher development event” as a speech activity that unfolds based on alternance of: (1) participants, and/or (2) objects, topics or themes of the interaction. Thus, the topic or theme has a central role to understanding this analytical unit. Moreover, since speech events have relatively stable routines of opening and closing, they are a promising category for the description and analysis of social action. In short, the author develops an understanding of teacher development event as a type of event whose goal is professional teaching and learning or the resolution of a pedagogical problem made relevant by the participants – such as ways to explain a grammar rule, organize a pedagogical task or design an evaluation instrument, and can be based on the sharing of material, stories and experiences (p. 76). According to the author, teacher development events are grouped around actions co-constructed by the participants, such as: presenting models and teaching strategies; reporting classroom experiences; answering questions about topics related to classroom; or offering help when someone asks for it (p. 80).

With the work of such authors in mind, we have put together the intellectual puzzle of this research. Merrill (2016) talks about types of interactions that happen in the communities and are relevant for teacher development, while Costa (2013) talks about recurrent interactional events that help shape teachers’ development in the community.

¹¹ In Portuguese, respectively *evento de formação de professores* e *prática de formação de professores*. Here I will stick to Villegas-reimers (2003) idea that professional development is a more thorough concept than teacher education (usually related to initial education) and more respectful than ‘teacher training’. For this reason, in alignment to Merrill (2016) we will stick to the terms professional development of teachers or teacher development as the best translation for *formação de professores*.

Bearing the work of these two authors in mind, we tried to develop what we have termed a practice-oriented approach to teacher development.

2.2 Using practice theory as a lens to investigate teacher development

In Theodore Schatzi’s introduction to the volume “The Practice Turn in Contemporary Theory” (Schatzi, 2001), he states that

thinkers once spoke of ‘structures,’ ‘systems,’ ‘meaning,’ ‘life world,’ ‘events,’ and ‘actions’ when naming the primary generic social thing. Today, many theorists would accord ‘practices’ a comparable honor. Varied references to practices await the contemporary academician in diverse disciplines, from philosophy, cultural theory, and history to sociology, anthropology, and science and technology studies (Schatzi, 2001, p. 10).

The prestige of the concept of practice in the social sciences can be easily proven with a simple search on Google Scholar using the key words “social practice”, which yields over a half million entries in all fields of social sciences. This popularity of the concept at the same time reveals its power and creates us researchers a problem: how do we work with such a broad and plastic concept.

We align with Young’s (2009; 2010) take on PT, as a reference to the use of the term discursive practice in the field of Second Language Acquisition. According to the author, PT is a reference to the use of “the terms practice, practices, or praxis [which] denote a concept developed during the 1970s to refer to human actions that are both the medium through which social structure is enacted as well as the outcome of that structure” (Young, 2015, p.3), originated from the work of intellectuals of diverse walks of life, such as Anthropology, Social Sciences, Philosophy, Literacy Studies and Applied Linguistics (Malinowski, 1923; Wittgenstein, 1963; Bourdieu, 1977a, 1977b and 1991; Foucault, 1979; Goffman, 1974, 1981; Hymes, 1962; Certeau, 1990; Ortner, 1984; Wenger, 1998; among others).

In the first chapter of a volume entirely dedicated to elucidating the foundations of PT and its uses in research in the fields of Applied Linguistics and Second Language Acquisition, Young (2009) defines what he means by practice:

In the sense that I use the word, practice is the construction and reflection of social realities through actions that invoke identity, ideology, belief, and power. How does practice in this sense differ from DeKeyser’s definition? First, “practice” as used in this book is not a term of art in L2 studies and it can be applied to all human

activities. Second, although practice is goal-oriented, the goal of people who participate in practice is not necessarily L2 learning; in fact, participants’ orientation to some goal in a practice may not be deliberate at all, often because the goal is not available to their conscious introspection. Third, yes, the term “practice” as used in this book involves repetition, but what participants do in a practice is not necessarily to repeat their own performance; instead, a person may perform a practice for the first time in their life but, through direct or indirect observation, the person has knowledge of the history of a practice in their community, and it is that history that is extended in practice (p.1).

The author uses the term practice fundamentally as performance in context. In the author’s work, context is understood as the “network of physical, spatial, temporal, social, interactional, institutional, political, and historical circumstances in which participants do a practice” (p.3). Therefore, it involves attention to (1) a focal event; and (2) a field of action within which that event is embedded” (Goodwin & Duranti, 1992, p. 3).

Studying practices, then, involve paying attention not only to the “production of meanings by participants as they employ in local actions the verbal, nonverbal, and interactional resources that they command” (Young, 2009, p.2) but also to how employment of such resources reflects and creates the processes and meanings of the community in which the local action occurs. In other words, studying practices involves paying attention to interactions that happen as interactional events on a local level (people doing things with one another at given time-place) as well as considering that the recurrence of such events creates historical products in a given community (e.g. workshops, lectures, seminars, brown-bags, roundtables are well known examples in academia). As usual, resorting to an example may be enlightening.

If we ask any somewhat seasoned English teacher around the globe what microteaching is, she or he would most likely be able to summarize that is a make-believe class usually presented to a group of peers (and often a teacher trainer) in order to show command of some teaching method/strategy or simply to get feedback. In the data used for this research, student teachers often talk about microteaching in the data (both in interviews and in participant observation), as it is something that they do in the community. In addition to that, participants perform microteaching in twelve times in three different meetings for the sake of socializing class plans and getting feedback. Therefore, there are two levels of observation of such practice: (1) as performance in

context, here-and-now, as jointly constructed by participants in interactional events; and (2) at a more abstract level, as something they recognize as a more or less cristallized way of doing things together in their community; so much so that they can refer to it by name and explain its menadres in the interviews. In this way, participants both perform microteaching in the community and are able to name and explain it as something in itself. This understanding can be approximated to the concepts of utterance (performance in context) and speech genre (abstract historical products formed by the repetition of such utterances) developed by Bakhtin (1981). It can also be compared to Levinson’s (1992) activity types.

Thus, we conceive of practice as a historical, mediational, schematic and generic device for social action which is (re)constructed through and realized in social action. Practices are essential for human socialization, for they operate as a straddle between the individual actor and the overall social and historical structure in which (s)he is inserted.

3 Methodology

The university that we researched is one of the largest and most well-ranked in Brazil. At this university, the LwB is located at the Institute of Languages– together with the Department of Foreign Languages. The members of the community are:

- 3 Professors from the English Department (Ph.D.)
- 3 Fulbright ETAs (recently graduated from US universities)
- 15 undergraduate student teachers (sophomore to senior year)
- 1 graduate student teacher
- 1 master researcher who is herself a former student teacher
- 2 former undergraduate student teachers

The researcher went to the field on an average of three times a week, for a three-month period, during four-hourish shifts, attending all pedagogical meetings, lectures and workshops. In addition to that, the researcher spent dozens of hours at the student teachers’ room.

During the observations, the researcher generated field notes, took photographs, collected artifacts and produced audio recordings (Erickson, 1990; Mason, 2002). All

data was organized in a database on MaxQda 12¹². After that, six focal participants were interviewed. Finally, all the audio files were transcribed orthographically and engaged on initial and focused coding (Saldaña, 2009). The research questions that guided this investigation can be seen below.

What practices contribute to the student teachers’ professional development?

- Where do they happen?
- When do they happen?
- Who are the participants?
- What activities (structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – whodoes/doesn’t, can/can’t engage in particular activities) are integral to these practices¹³?

After reading the data multiple times, a total of 497 of these segments were identified. Patterns encountered suggest there are constellations of events that seemed the same practices. That is, from empirical observation of interactional segments and from attending closely to their recurring features, it was possible to elucidate the practices (collection of events with recurrent themes and compositional features) which are at the same time structured and structuring to these events¹⁴.

4 Results

One of the themes that participants brought up in the interviews was of co-teaching, that is, two student teachers (or a student teacher and an ETA) teaching the same class at the same time. In informal conversations with the coordinators, more about the history of co-teaching in the community could be learned. Originally, this was a practice adopted by the coordination to deal with the shortage of classrooms as physical space is a hindrance at this university. Subsequently, the coordination realized co-teaching was interesting in terms of teacher development, and decided to capitalize this by pairing more experienced student teachers with less experienced ones. Since this seemed to be working, coordinators decided to pair the ETAs – as not all of them had

¹²<https://www.maxqda.com>

¹³ Adapted from Hamilton (1998).

¹⁴In Kirsch (2017) we discuss all the collection of practice identified in the community.

teaching academic experience or academic background – with student teachers to facilitate their socialization into the community and into teaching.

As time passed, the practice of co-teaching with ETAs continued healthy and strong. Student teachers and ETAs were required to co-teach a few times. In order to co-teach, they planned classes together. Thus, preparing classes together with ETAs was an epiphenomenon of co-teaching. In other words, their requirement to co-teach produced these joint moments of lesson planning which seemed to be quite interesting from a professional development view point – both for student teachers and for ETAs. The table below summarizes the events in which participants are oriented to joint lesson planning:

Table 1– Preparing classes together in the teachers’ room

Event	When	Where	Who
1. Mariana and Marilyn (ETA) discuss the class they will teach	Teachers’ room observation, eleventh week, day 3	Teachers’ room	Mariana and Marilyn
2. Adam and Pedro (ETA) prepare a conversation class revolving around cinema	Teachers’ room observation, twelfth week, day 2	Teachers’ room	Kelly, Josiana, Adam and Pedro
3. Adam and Pedro (ETA) prepare a conversation class using movies and music	Teachers’ room observation, twelfth week, day 3	Teachers’ room	Adam, Pedro and Grazi
4. Adriana and Marylyn (ETA) prepare a conversation class about euthanasia	Teachers’ room observation, thirteenth week, day 2	Teachers’ room	Adriana and Marylyn
5. Lucas and Heather (ETA) prepare a conversation class	Teachers’ room observation, Fourteenth week, day 2	Teachers’ room	Lucas and Heather
6. Adam and Pedro (ETA) prepare a conversation	Teachers’ room observation, Fourteenth week, day 3	Teachers’ room	Adam and Pedro

class Brazilian and American TV			
---------------------------------------	--	--	--

Source: Kirsch (2017)

The synoptic chart shows participants planning classes together in six events. In all these events, there was a student teacher and an ETA who would be co-teaching sometime soon; occasionally other participants joined the class preparation at some point, with a suggestion or something of the kind. In these events, participants spoke predominantly English. However, in Adam and Pedro’s class preparations they shift between English and Portuguese all the time. The fact that Pedro has been working hard to perfect his Portuguese may explain that.

We will present two prototypical events to give an idea of what this practice looks like. Lucas is in the teachers’ room, talking to Antonia and Grazi while sitting at the computer and looking something up. Heather walks and greets everyone. She sits next to him and they begin talking about the class in English¹⁵.

Excerpt 1: “I can talk about a camping trip”¹⁶

277 **Heather:** Hey

278 **Lucas:** Hi

279 **Will:** Hey

280 **Lucas:** I’ve got the book here. Two A. I couldn’t 281 think of any games. But I think this time we should 282 use the book first. Especially this text because we 283 only did games last time because they had already 284 seen the simple present before.

285 **Heather:** Yeah

286 **Lucas:** It was their last lesson. This will be their 287 first lesson on simple past. I mean, this is 288 supposed to be only a review, but I’m sure they 289 will have questions.

290 **Heather:** Okay

291 **Lucas:** So, I don’t know, I think we should do this 292 text ((shows her a page on American English File 293 1B)), and if we have any idea of games or whatever.

294 ((Heather looks down to the text))

295 **Lucas:** Do you wanna talk about it or

296 **Heather:** Can I read the whole text?

297 **Lucas:** Of course. ((Inaudible))

298 ((Inaudible for a few seconds, voices with a muffled 299 sound))

300 **Lucas:** We could even turn this last activity into a 301 game ((inaudible)) and play, we call it Snowball. 302 Like, you write all

¹⁵ Transcription conventions in appendix 1.

¹⁶ Corresponds to event 5 in the synoptic chart.

those questions and you crump 303 then in a ball. And students have to throw on each 304 other. Maybe we can play snowball
305 ((Heather laughs))
306**Lucas**: And when we stop the song, they grab the ball. 307 Then, get a piece of paper with the question. Then 308 they have to answer the question.
309**Heather**: Uhum
310**Lucas**: Or maybe they can read the questions and
311 choose somebody to answer it.
312**Heather**: Yeah
313**Lucas**: I think we have to do this first for them to 314 acquire vocabulary first.
315**Heather**: Yes, I think so.
316**Lucas**: It has pictures so we could show them.
317**Heather**: Yeah
318**Lucas**: So maybe we could talk about our vacations 319 using this vocabulary. They would have to pick up 320 the ones we've done. Like, I went swimming.
321**Heather**: Yeah
322**Lucas**: And then lake, blablabla, a couple of them 323 for them to guess.
324**Heather**: I can talk about a camping trip.
325**Lucas**: Yes
326**Heather**: Because I used to do that a lot. And we'd 327 go camping, we were out at night, we had bonfire
328**Lucas**: Perfect
329**Heather**: ((Inaudible))
330**Lucas**: I think they're more interested in knowing 331 about your vacation than mine.
332**Heather**: ((Laughter)) OK
333**Lucas**: I'm sure they are.
334**Heather**: Ok, so we can start with that.
335**Lucas**: Perfect. Do you think we should talk about 336 our vacations before we do this or after this?
337**Lucas**: I think we should do it after.
338**Heather**: Okay, or we could do it first.
339**Lucas**: Could do this first. Then we repeat the
340 story to compare it to the first story.
341**Heather**: Okay, I feel I can do the speaking.
342**Lucas**: Do you want some cookies?
343**Heather**: I'm OK, thank you.
344 ((Music on the background))
345**Heather**: We could play Catchphrase. That worked
346 really well.
347**Lucas**: Which one is Catchphrase?
348**Heather**: The one I played in the big circle.
349**Lucas**: OK
350**Heather**: They set for, they have this one-person 351 thing, and they have a minute to describe what they 352 want. It's just like two teams, so they all go at 353 the same time and there's a lot of talking. They 354 pull out like go abroad, and have to say they're 355 going abroad without saying going abroad. So
356 357 they're all talking.
358**Lucas**: Maybe we can try this ((inaudible)) with
359 pictures on google, and project them on the board. 360 And have them describe it.
361**Heather**: Yeah
362 ((A lot of noise in the background, mostly music))

363 ((Muffled conversation between Lucas and Grazi))
 364 **Heather:** Ok, so we'll be matching and then I'll
 365 tell them a story about camping.
 366 **Lucas:** Uhum
 367 ((The event continues for some more minutes until 368 they finish
 preparing class. Sensing they are done, 369 Kelly, who has just come
 in, invites Heather to 370 dinner))

In the first lines of the segment, Lucas and Heather greet (lines 277-9), and, right after that, get down to work (line 280). Lucas shows Heather the textbook they will use in class (line 280) and suggests they should start with the textbook (line 280-1), and explains that in the previous class that they did games to explore the simple present, something that had already been taught (lines 283-5). Then, Lucas explains this lesson will be a review, but that he thinks students will have questions (lines 286-9). It seems here that Lucas is taking the lead of this lesson planning session, since he is the one responsible for the group and the one who is expected to make the final calls regarding the decisions. Lucas indexes this position by modalizing his speech in an assertive way – “I think we should” (line 281 and line 290) and “I’m sure” (line 288). Up until this point, Heather only backchannels Lucas’ turns (lines 285 and 289).

Then, Lucas, off record (Brown and Levinson, 1987), invites Heather to participate in the construction of the class, requesting for ideas of games or other activities (lines 291-2). Before, answering to Lucas’ request, Heather looks down to the text with which Lucas wants to begin their class. With her prolonged silence, Lucas asks Heather if she wants to discuss the text (lines 294) and she asks if she can have a minute (line 295) to read the text first.

After a few seconds, Lucas suggests they could transform the last task into a game, named Snowball (lines 299-300) and explains how it is supposed to be played (lines 300-7). After that, Lucas suggests they use music in the game (lines 305-7) or that they choose students to answer the questions (lines 309-310). Subsequently, Lucas proposes working with vocabulary first (lines 312-3), maybe using pictures to do so (lines 315) or talking about vacation using the vocabulary (lines 317-9). In this moment, once again, Lucas takes on the leadership, suggesting tasks for the class, while Heather backchannels his turns (line 308, line 311, line 316, and line 320) or expresses agreement (line 314). However, Lucas modalizes his turn in a way that leaves room for

Heather to jump in – “we could” (line 299), “maybe we can” (line 302), “maybe they can” (line 309), “maybe we could” (line 317).

In line 323, there is a game changer as Heather steps in and offers a suggestion for the class – she offers to talk about a camping trip. Lucas expresses agreement (line 324), and tells her that he thinks students are more interested in her vacation than in his. Then, Heather suggests that they start with her story about a camping trip (line 333). In the next turn, Lucas agrees with Heather and asks if she thinks that they should start with the story or do it afterwards (line 334-6), and Heather says that she thinks that they should do the story first (line 337). After that, Heather says that she could do the speaking (line 340).

Then, Heather suggests that they play a game named Catchphrase with students (line 344-5). As Lucas does not know what the game is like (line 347), she explains how it works (lines 349-354). Next, Lucas proposes playing the game with pictures on the board (line 355-7). Heather sums up saying they could do matching pictures with verbs as a vocabulary task and then tell students the camping story (lines 361-2).

In this segment, there are indeed two people constructing a class together. Lucas is responsible for the group, so he begins by introducing his expectations regarding the class. However, Heather soon starts contributing with her own ideas, and Lucas seems to accept them – occasionally adding his own perspectives. There is, thus, a sense of partnership and shared responsibility regarding participants’ joint goal – teaching a class. We chose this segment because we understand that it has a script that other segments have, too. For instance, the student teachers start the segment leading and, soon, the ETA starts offering suggestions and taking some responsibility for the decisions of the class. Besides, there are two specific things that each participant learns from the other – two games, Snowball and Catchphrase.

Although the events grouped in this category, as mentioned earlier, are quite similar, they are not exactly the same. For instance, in the events where Adam and Pedro are preparing classes together, they conduct the conversation in a very similar way, but participants codeswitch all the time – they use Portuguese or English indiscriminately, or a combination of both:

Excerpt 2: “My Jackson 5 nostrils”

571 **Adam:** Here, glamour. Glamour ((speaking slowly and 572 really opening the lips in the vowel)). Here it's 573 glamour.
 574 **Pedro:** Grammar?
 575 **Adam:** No, it's glamour.
 576 **Pedro:** Glamour, glamour. ((speaking slowly and 577 really opening the lips in the vowel))
 578 **Adam:** Glamour
 579 ((Fran sings))
 580 **Adam:** Glam, glamour.
 581 ((Inaudible))
 582 ((Pedro raps))
 583 **Pedro:** ((Inaudible)) and then talk about the
 584 interviews. All the social things in it, and then 585 we can talk about all the meanings of the lyrics 586 because she uses a lot of slang.
 587 **Adam:** Pois é. Eu pensei em fazer isso na segunda 588 parte da aula, quando eles voltarem do intervalo, 589 porque daí eu acho que vai levar, it'sgonnatake590 longer
 591 **Pedro:** It's a lot about race and about being, you 592 know, like my nigger nose, with Jackson 5 nostrils. 593 Isto é muito, entende, the Jackson Five, like
 594 **Adam:** They have like
 595 **Pedro:** Mas daí o Michael Jackson fez a cirurgia
 596 para fazer o nariz mais branco, mas, tipo, eu tenho 597 orgulho de ser negra e parecer negra
 571

In the segment above, Adam and Pedro are planning a conversation class. In this class, they are thinking of using the song “Formation”, by Beyonce, which is in her 2016 album *Lemonade*¹.

Pedro suggests that they use the song in order to discuss the social meanings of the lyrics as well as its slang (line 583-6). Then, Adam adds to that by saying that they do this when they come back from the break (lines 587-590). Similarly to the first class planning event presented, participants construct the class together, both participants chipping in suggestions for the class. In the whole segment, Pedro and Adam shift at ease from Portuguese to English or English to Portuguese, and there is no apparent pattern in how or why they do so. However, differently from the first segment presented and similarly to most others, participants shift from Portuguese to English, often in the same utterance² (Kirsch & Sarmiento, 2017).

¹ Corresponds to event 3 in the synoptic chart.

² As we did in Kirsch & Sarmiento (2017), we will stick to the concept of code-switching (Poplack & Meechan, 1998) as the one that best explains alternance of language in the context studied. Here, code-switching is understood as referring to the alternation between languages in a specific interactional event, like a conversation or an email exchange, which often occurs at specific points of the communicative episode and is dictated by interactional conventions.

In the interviews, participants mentioned how much they learned from preparing classes together, both with ETAs and with fellow student teachers. Let us take a look at Maria Julia’s comments on the matter of planning lessons with a peer:

at the end, because there were no rooms available for everyone at the same time, we had the same group at the same time. So Maria was like, ok maybe you can teach your groups together and you both go to class. And prepared classes in a very light way, it was nice because we understood each other. And, ok, so this class is about introducing yourself, so how can we do it? Ok, there is this website. Ok, we could do this kind of warm-up activity and, ok, we can do this after. How can they group? So I noticed I could plan a class and do it in a more fun way than in a more, like, grammar way (Interview with Maria Julia).

Now, let us take a look at similar passage, but regarding preparing classes with an ETA:

we prepared classes together [...] she didn't know much about English teaching, but she had the cultural background that I didn't have. So that was nice to prepare classes, we prepared the classes here at UFRGS but also in cafeterias, in our houses. So for me this was nice because I could have more integration with one person [...] She is American, if it was with a Brazilian teacher it would also be really nice I think (Interview with Maria Julia).

In the next session, we debate some of the main take aways from this data analysis.

5 Final (and analytical) remarks

In this article, we sought to elucidate the practice of planning classes together in a community of teachers of the LwB program in the South of Brazil. As we have demonstrated, the teachers’ room is a space where student teachers regularly interact about their practice, which, both observing interactions and interviewing student teachers point that such interactions are relevant to their professional development. This converges with recent research in communities of teachers (Costa, 2013; Merrill, 2016).

As we discussed earlier, the interactions that appear in the data are patterned. That is to say, there are interactions with regular features (place, participants, goals, modes of participation). We have termed these constellations of regular interactions, or better, the ones focused on one or more aspects of getting the job done or learning how to get it done (or done in a better way) as practices. In this sense, we agree with Young (2009) in that practice is both performance in context and how these performances create history within communities.

As we can see, it is possible to look at this practice of planning classes together in two manners: as performance in context (participant observation in the teachers’ room) and in a more reified way, that is, a historical product of the community. It is possible to state that there are evidences of professional development in both levels.

To finish, we would like to restate our commitment with empirical research in communities such as the ones investigated here as both a possibility of understanding professional development in a more situated manner and as a big lack in our literature on teacher development.

6 References

- AUGUSTO-NAVARRO, E. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: experiences of a Brazilian teacher education program. **Ilha Do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies**, Florianópolis, n. 68(1), p. 121-137, 2015.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Transpondo fronteiras na formação de professores de inglês. In: Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no programa Inglês sem Fronteiras. **ABRAPUI, IV**, Maceió-AL: 2014 (conferência em mesa redonda).
- AVALOS, B. . Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, n. 27(1), p. 10–20, 2011.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination : four essays**. Austin : University of Texas Press, 1981.
- BOURDIEU, P. (1977a). **Outline of a theory of practice**. Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 1977. 248 p.
- BOURDIEU, P. The economics of Linguistic Exchange. **Social Science Information. Thousand Oaks**, n. 16(6), 645–668, 1977b.
- BOURDIEU, P. **The Social Institution of Symbolic Power** . Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.302 p.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. (1987). **Politeness : some universals in language usage**. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York : Cambridge University Press, 1987.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990. 352 p.
- COSTA, E. V. (2013). **Práticas de Formação de Professores de Português de Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior**. 162 f. (Mestrado Letras). PPGLET, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- ERICKSON, F. (1990). **Qualitative Methods . Quantitative Methods, Qualitative Methods** Londres: Macmillan, p. 0–77.
- FOUCAULT, M. (1979). **Discipline and punish : the birth of the prison**. New York : Vintage Books, 1979.
- GASNER, T. An ambitious vision of professional development for teachers. **NASP Bulletin**, Bethesda, n.84(618), p. 6–12, 2000.
- GOFFMAN, E. **Frame analysis : an essay on the organization of experience**. New York : Harper Row, 1974. 600 p.
- GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1981. 335 p.
- GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds.), **Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 1–42.
- GUMPERZ, J. Interactional sociolinguistics: A personal perspective. **The Handbook of Discourse Analysis**, 2005, p. 215–228.
- HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school.

- Language in Society**, Cambridge, n. 11(01), 49.
- HEATH, S. B., & Street, B. (2008). **On ethnography : approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press: NCRL/National Conference on Research in Language and Literacy, 2008. 152 p.
- HYMES, D. (1962). The ethnography of speaking. Gladwin, T.& Sturtevant, W. (Eds.), **Handbook of language and social interaction**, Washington, DC: Anthropological Society of Washington, p. 15-53.
- KIRSCH, W. (2017). **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. 256 f. (Doutorado Letras). PPGLET, UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- KIRSCH, W.; Sarmiento, S. Fulbright English Teaching Assistants : preparação conjunta de aulas e codeswitching numa comunidade de prática do programa idiomas sem fronteiras. **BELT**, Porto Alegre,v. 8 n. 2, 2017,p. 209–219.
- LAMBERTS, D. **O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras**.235 f.(Mestrado Letras). PPGLET, UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- LAVE, J.;WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge; New York : Cambridge University Press, 1991. 140 p.
- LEVINSON, S. C. Activity types and language. In Drew, P.& Heritage, J.(Eds.), **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 66-100.
- MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In Ogden, C.; Richards, A.; Malinowski, B; Crookshank, F.;& Postgate, J.P. (Eds.), **The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism** (pp. 296–336). London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1923, p. 296-236.
- MASON 1958-, J. (2002). **Qualitative researching**. Second edition. London ; Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2002. 223p.
- MERRILL, M. **Communities of Foreign Language Teachers as a Source of Professional Development**.233 f.(Doutorado em Second Language Acquisition). SLA PhD, University of Wisconsin Madison, 2016.
- NICOLAIDES, C. S. "English without Borders": teaching English through a sociocultural perspective towards an autonomous learning. In: Nicolaidis, C.; Stella, P.R.; Cavalcanti, I.; Tavares, R.; Ifa, S. (Org.). **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos de Inglês no Brazil**. Maceió: Edufal, 2014 p. 203-226.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente . In:Nóvoa, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. (2009). **Professores: imagens do futuro presente**.Lisboa: Educa, 2009. 96 p.
- OCDE. (2006). **Teachers Matter**. Paris:OCDE Publishing, 2006. 12 p.
- ORTNER, S. B. (1984). The Anthropology in the Sixties. **Comparative Studies in History and Society**, Cambridge,n. 26(1), p. 126–166.
- PINHEIRO, L. ; FINARDI, K. (2014) Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos programas CsF e Isf. In: II CONEL.Vitória: UFES, 2014, p. 76-78.
- POPLACK, S.;MEECHAN, M. How Languages Fit Together in Codemixing. **International Journal of Bilingualism**, Thousand Oaks,n. 2(2), p. 127-138, 1998.
- SALDAÑA, J. (2009). **Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2009
- SARMENTO, S.;KIRSCH, W. Inglês sem fronteiras: Uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. **Ilha Do Desterro**, Florianópolis, n. 68(1), p. 47–59, 2015.

- SARMENTO, S.;THIAGO, E. M.; Andreotti, V. (2016). Science without Borders – An alternative framework for evaluation. *Interfaces Brasil/Canadá*, Pelotas, n. 16(1), 40–71, 2016.
- SCHATZI, T. (2001). Introduction: Practice theory. In T. Schatzi, T.; Cetina, K. K.& Von Savigni, E. (Eds.).**The Practice Turn in Contemporary Theory** London: Routledge, 2001 p. 10-23)
- SCHÖN, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions**. First edition. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. 376 p.
- TANNEN, D. Sociolinguistics: Interactional Sociolinguistic. In:**Oxford International Encyclopedia of Linguistics** . Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 8-13.
- VIAL, a. P. S. (2017). “Um Everest que eu vou ter que atravessar ”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa Idiomas sem Fronteiras. 173 f. (Mestrado Letras). PPGLET, UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher professional development : an international review of the literature. **Paris: IIEP**, 2003. 197 p.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K. ; New York, N.Y. : Cambridge University Press, 1998. 318 p.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1963. 129 p.
- YOUNG, R. (2009). **Discursive practice in language learning and teaching**. Chichester ; Malden, Mass. : Wiley-Blackwell, 2009. 280 p.
- YOUNG, R. F. (2010). Discursive Practice in Language Learning and Teaching. **The Modern Language Journal**, Hoboken, n. 94(4), 2010, p. 683–684.
- YOUNG, R. F. (2015). Syllabus Seminar in Discursive Practice.6p.

A development program for novice teachers: the UnB ISF NUCLI experience

Um programa de desenvolvimento para professores em formação: a experiência do Nucli IsF da UnB

Rachel Lourenço *

ABSTRACT: This article is the result of a study carried out at the Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF Nucli) or Language without Borders (LwB) at the University of Brasília (UnB) in 2018. This research investigated the teacher development program at the UnB IsF Nucli by means of two questionnaires answered by former and by current student teachers, which contained questions about novice teachers' perceptions of the teacher development program and its impacts on their professional lives. Former student teachers' answers refer to the period 2014-2016; current student teachers' answers refer to the period 2016-2018. In general terms, the answers of former and current student teachers were similar. Despite being designed for novice teachers, this program is not limited to the development of basic, daily teaching skills. It is actually a teacher development or teacher education program, which focuses on long-term professional development and on equipping novice teachers with tools that will aid them in decision-making processes along their careers.

KEYWORDS: Novice teachers. Professional development. LwB Program.

RESUMO: Este artigo resulta de um estudo conduzido no Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (Nucli IsF) da Universidade de Brasília (UnB) em 2018. A pesquisa objetivou investigar as ações de formação de professores no Nucli IsF da UnB por meio de dois questionários enviados a bolsistas e ex-bolsistas, que continham perguntas a respeito das suas percepções sobre o trabalho de formação profissional desenvolvido e o impacto desse trabalho na sua vida profissional. No caso dos ex-bolsistas, as respostas referem-se ao período de 2014-2016; no caso dos bolsistas, as respostas referem-se ao período 2016-2018. Em termos gerais, as respostas dos bolsistas e ex-bolsistas foram semelhantes. Apesar de ser destinado a professores em formação, as ações do programa não se limitaram ao desenvolvimento de habilidades de ensino básicas e cotidianas. Portanto, trata-se de um programa de formação ou de educação de professores, cujos objetivos são o desenvolvimento profissional a longo prazo e a instrumentalização do professor em formação, de modo a auxiliar os processos de tomada de decisão ao longo de sua carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Professores em formação. desenvolvimento profissional. Programa IsF.

* MA in Applied Linguistics; Tenured Professor at University of Brasília – Department of Foreign Languages and Translation; Pedagogical Coordinator of the UnB IsF Nucli from 2013 to 2019.

1 Introduction

This work stems from research done in 2018 whose objective was investigating novice teachers' perceptions of the teacher development program offered by the Programa Idiomas sem Fronteiras¹ (IsF) at the University of Brasília (UnB). By means of weekly meetings and various pedagogical tasks, student teachers develop their skills while teaching EFL classes to undergraduate students, graduate students, professors and/or university staff. One of the objectives of the IsF Program is to complement and strengthen the qualification of teachers during their undergraduate studies.

According to Pennington (1990, p. 134),

a teacher preparation program oriented to developing teachers as professionals will have as central goals (1) to engender an attitude favorable to continued growth and change, and (2) to provide the skills necessary for analyzing teaching performance, for evaluating new ideas, and for implementing those ideas deemed worthy of putting into practice as part of the individual's career growth.

The teacher development program designed at the UnB IsF NuLi aims at both goals mentioned by Pennington. Through continuous teaching practice and reflection upon their own and their peers' experiences, prospective teachers² are invited to develop teaching skills as well as analytical skills that will enable them to think critically when making decisions along their careers. Pedagogical meetings are supported by readings on language teaching, but the bulk of teacher development is done through putting ideas into practice, reflecting upon results, making changes, and putting ideas into practice again, in a hypothesis-testing cycle that aims at developing teachers' confidence and critical thinking skills as well as their teaching skills. This cycle aims at giving teachers immediate means to plan and teach classes as well as providing tools for them to make autonomous decisions and to think independently in virtually any teaching environment. For that to happen, teacher development is based on collaborative work and on a supportive network: prospective teachers have weekly meetings to share experiences and discuss questions, and have daily access to peers and supervisors. This intends to give student teachers a feeling of reassurance and hopefully the certainty that alleged mistakes are no more than steps towards a successful path in their teaching careers.

¹ Translated into English as 'Languages without Borders' or 'LwB' Program, it is a program created by the Brazilian Ministry of Education to enable the Brazilian academic community to interact in a foreign language both in spoken and written media and both locally and internationally.

² In this article, the terms 'novice teachers', 'student teachers' and 'prospective teachers' are used interchangeably for the sake of variety along the text.

In the words of Brown (2007, p. 485), 'Every successful teacher knows that the pursuit of excellence is a lifelong journey. From the first days of apprenticeship and training to the final stretches of experience perhaps decades later, we're in a constant state of change.' Understanding that teaching and learning about teaching are ongoing, never-ending processes may be very encouraging for some, but extremely frustrating for others. Therefore, one of the goals to keep in mind when working with professional development for novice teachers is trying to strike a balance between assigning tasks that will keep student teachers' eagerness for growth and showing that continuous effort is necessary for one to keep growing. Furthermore, it is important to show novice teachers that their experiences count as much as their peers' and their supervisors', and that this should be the starting point for their professional development. As Ur (2012, viii) wisely discusses,

If you ask experienced English teachers how they became good at their job, the majority will tell you that most of their learning came from actual classroom experience. This is not very helpful to a new, or trainee, teacher, who does not yet have much experience but urgently needs to acquire the basic professional ability to walk into a classroom and teach a lesson.

As a result, relying on their little experience may be frightening for novice teachers, since most of their practice is often based on intuition and beliefs they have as learners. The supervisor's role in helping build confidence in prospective teachers' judgment is crucial and should be done by encouraging them to trust their intuition and explore their beliefs while teaching so that they can later reflect upon a certain teaching event and analyze the decisions they have made. In Scrivener's words,

Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from what happens. It involves feedback from others and from ourselves about what happened. It involves reflection on what happened, together with an excitement about trying a slightly different option next time. Learning teaching is an aware and active use of the experiential learning cycle in one's life and work. Learning teaching is a belief that creativity, understanding, experience and character continue growing throughout one's life. (2011, p. 386)

However, care must be taken so as to ensure a safe and receptive atmosphere is created. If novice teachers feel there is competition or disapproval of their actions or beliefs on the part of their peers or their supervisors, the sharing of experiences may become a threat instead of a moment of personal and professional growth. It is important that prospective

teachers be encouraged to evaluate each other's comments from a supportive standpoint and that they interpret the supervisor's comments as constructive feedback. Otherwise, sessions for collective reflection and sharing experiences may become undesirable moments for teachers however experienced and confident they are. This is clearly stated by Harmer (2007, p. 418).

Teachers, like anyone else, need chances to discuss what they are doing and what happens to them in class so that they can examine their beliefs and feelings. However much we have reflected on our own experiences and practice, most of us find discussing our situation with others helps us to sort things out in our own mind. The question, however, is how 'the others' – that is the people we are talking to – should behave. Do we want them merely to listen to our stories and thoughts, or are we expecting them to give us suggestions and advice? We are all familiar with occasions when we think we want people to advise us and then resent them when they do.

Therefore, in order to build a supportive environment, in which student teachers see their peers and supervisors as trustworthy and helpful, a few actions are taken when assigning pedagogical tasks at UnB IsF NuLi. For example, one of these actions concerns class observation. During their first month in IsF, student teachers do not teach and only observe their peers' classes so that they learn more about communicative language teaching and teaching English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP). At pedagogical meetings, student teachers are encouraged to give their peers feedback and ask questions which may have arisen during observation. This gives student teachers the opportunity to build mutual trust and help each other.

Another example is the design of courses and the creation and/or adaptation of materials. The guidelines and course contents provided by IsF are analyzed and the syllabus of the course is decided by the whole group at a pedagogical meeting. After that, student teachers work in pairs to plan classes and produce materials. They create parts of courses so that the whole group has a sense of ownership towards the courses offered. After each pair has finished their part, their work is presented to the whole group and peers and supervisors give feedback to the pair that is presenting their work. This ensures a productive and helpful environment since the pair that gives feedback at a given meeting will also receive feedback at another meeting, so student teachers know that they will play different roles and that learning to play both roles contributes to their professional development.

At this point, it is important to discuss the terms ‘teacher training’ and ‘teacher development’ or ‘teacher education’. Much has been written and said about the difference between both and the implications of adopting a more guiding stance when doing the former and a more independent stance in the case of the latter. As Gaies and Bowers (1990, p. 168) discuss,

As trainers, supervisors are concerned with technical improvement: that is, in showing teachers that what they are doing can be done better. As educators, supervisors must be concerned with strategic change: that is, in showing teachers that what is done in the classroom might be done differently and in sensitizing teachers to alternative classroom practices.

Thus, supervisors play two simultaneous roles in teacher education: that of a guide and that of a strategist. As guides, supervisors often act as role models, showing novice teachers the best practices to be adopted. These usually concern the practicalities of daily teaching, that is, more hands-on skills: how to correct errors, how to organize board records, how to use visual aids effectively, how to explain a language point, and so on. When playing this role, supervisors usually establish a more asymmetrical relationship with novice teachers, as their actions are taken as references to be followed or mimed. As strategists, supervisors act as more experienced peers, sharing knowledge with novice teachers and discussing different solutions to problems, helping novice teachers make informed decisions and evaluate the effectiveness of the decisions made from a critical standpoint. These processes tend to require a more reflective approach to self-assessment, in which novice teachers are invited to analyze their own, their peers’ and their supervisor’s teaching practices. To some extent, the second role, that of a strategist, requires more confidence and a richer repertoire on the part of the supervisor, since it will probably entail a less asymmetrical relationship with novice teachers in the sense that all experiences shared are equally important and liable to scrutiny.

In the case of the UnB IsF NuLi, a hybrid approach to teacher development is adopted, and supervisors tend to play both the role of a guide and that of a strategist. Although student teachers have the opportunity to learn the basic, daily skills of teaching, such as classroom management and lesson planning, the teacher development program does not encompass only such skills, so it cannot be called ‘training’ in a pure sense. Student teachers also learn about assessment and course design, for example, besides developing critical skills through reflection upon their own and their peers’ practices, so it is also a

teacher ‘education’ program, as more complex and demanding tasks are assigned to novice teachers.

2 Context

The UnB IsF NucLi started working in September 2013. At that moment, it had eight teachers, one pedagogical coordinator, and one general coordinator. Student teachers received a monthly grant for two years to teach three groups of students, take part in pedagogical meetings, and perform other pedagogical and administrative tasks. Coordinators received a monthly grant for four years to settle the IsF NucLi both in physical and pedagogical terms. In a row, the UnB IsF NucLi had thirty student teachers from September 2013 to September 2018.

In the initial phase, student teachers were chosen among those with the best performance in the undergraduate classes of English teaching as a major. They had to take the TOEFL ITP test if they did not have another certificate of proficiency in English. They could have other jobs as teachers provided that they worked 20 hours a week in the IsF Program and performed the tasks assigned satisfactorily. Their ages ranged from 18 to 21 years old. The age range is still the same for the current group of student teachers. However, as of May 2015 student teachers have gone through a selection process which includes a written test, a short class demonstration, and a brief interview besides a minimum B2 proficiency level of English. As of October 2015, student teachers can no longer have a job if they are willing to take part in IsF.

The main focus of the Program, then called ‘Inglês sem Fronteiras’ (or ‘English without Borders’) was to help undergraduate students reach the required English level to receive a one-year grant to study at a partner university in an English speaking country.³ The goal of most students was, therefore, scoring the ideal grade (which varied according to the partner university) in a proficiency test. Thus, the role of IsF classes was developing students’ language skills and test-taking skills.

With that in mind, the classes offered had an emphasis on proficiency exams in general and more specifically on the TOEFL test; textbooks were adopted to teach TOEFL

³ Grants were given through the ‘Ciências sem Fronteiras’ (Sciences without Borders) program, whose name inspired then ‘English without Borders’ and later ‘Languages without Borders’ program.

ITP and TOEFL iBT courses. The teacher development program focused on developing student teachers' language skills to teach preparatory classes for proficiency exams and on planning lessons designed to balance the development of different macroskills and their microskills alternately in order to cater for different students' needs and levels. At UnB, preparatory courses were offered to A2, B1 and B2 levels (according to the Common European Framework of Reference for Languages) and student teachers' had C1 language proficiency level.

In July 2014, the types of courses offered changed and so did the teacher development program. UnB IsF NuLi started offering courses which focused on teaching EAP and ESP. The TOEFL preparatory courses were kept, but their emphasis was reduced. Due to this change, the teacher development program included course design, which entailed readings and discussions on curriculum development, communicative language teaching, teaching skills and teaching language.

Due to this change in focus, since then student teachers have designed course contents. It is hard, and at times impossible, to find published materials for the specific needs of students and the scope of the courses. For that reason, student teachers also create, adapt and complement materials. After the planning stage, different student teachers pilot courses and materials; they share their views and improve their own and each other's work under the supervision of the coordinator during pedagogical meetings to evaluate and adjust course contents and materials.

3 Methodology

This research used qualitative data collection and analysis to answer the research questions, 'What is the perception of novice teachers of the teacher development program after they leave IsF and have other work experiences?' and 'What is the perception of novice teachers of the teacher development program while they are in IsF?' For this study, two short, open-ended questionnaires with 'attitudinal questions' were designed. According to Dörnyei (2010, p. 5), 'attitudinal questions are used to find out what people think. This is a broad category that concerns attitudes, opinions, beliefs, interests, and values'. Although Dörnyei (2010, p. 7-9) warns about some of the disadvantages of using questionnaires as research tools such as 'respondent fatigue' and 'superficiality of answers', this data collection tool seemed to be the most appropriate for this study because of one of its greatest advantages: they can

‘tap into attitudes that the respondents are not completely aware of, and a well-constructed questionnaire can reduce the bias of interviewer effects and thus increase the consistency and reliability of the results’ (DÖRNYEI, 2010, p. 6).

Taking these comments into account, both questionnaires contained few questions so as not to fatigue respondents. There was no word limit for respondents to answer the questions so that qualitative, content-rich data were collected. The assumption was that giving respondents options could have guided the final answers, so open-ended questions were designed. The questions were originally asked and answered in the participants’ native language, Portuguese. The assumption was that they would feel comfortable and write freely about their impressions in their first language if there were no concerns about language correctness or about being judged by the researcher.

The first student teachers had left IsF at the end of 2015 or beginning of 2016 and were sent a questionnaire with the questions below. The time lapse between leaving the program and answering the questionnaire was relevant because there would have been enough time for former student teachers to work in other environments and to assess the impacts of the IsF teacher development program with the benefit of hindsight.

1. What is your current job and position?
2. What was the relevance of your participation in the IsF Program for your professional qualification?
3. Which aspects of the IsF teacher development program are relevant for your current job?
4. What do you think should have been included in the teacher development program so that it had more impact on your current job?

Question 1 aimed at recording the current job of the former student teacher because in case the respondent were no longer working as an English teacher, the following answers would not be relevant. Question 2 aimed at investigating the participant’s general impression of the experience in IsF and at discovering whether positive experiences would lead student teachers to use the knowledge shared in their teaching practice, whereas negative experiences would lead them to avoid using what was learned. Question 3 aimed at identifying which contents addressed in IsF were the most relevant for teaching practice after graduation. Question 4 aimed at identifying contents that were not addressed in IsF and that should be included thenceforth.

The second questionnaire was answered by current student teachers. The questions are listed below.

1. Do you plan to keep working as an English teacher after you leave the IsF Program?
2. What is the relevance of your participation in the IsF Program for your professional qualification?
3. Which aspects of the IsF teacher development program have been or will be relevant for your teaching practice?
4. What do you think should be included in the IsF teacher development program so that it has more impact on your teaching practice?

Question 1 aimed at recording the future plans of the current student teacher because in case the respondent did not plan to keep working as an English teacher, the following answers would not be relevant. Question 2 aimed at investigating the participant's positive and negative experiences in IsF. Question 3 aimed at identifying which contents addressed in IsF were the most relevant for current student teachers. Question 4 aimed at identifying contents that had not been addressed in IsF and that should be included thenceforth.

The analysis of the data and the comparison of answers from both groups would help answer the research questions by mapping out similarities and differences in student teachers' perceptions of the IsF teacher development program. The similarities would probably reveal the most salient features of the program since they would be readily mentioned by current participants and have remained in the former participants' minds after leaving IsF. The differences would probably make it possible to identify deficiencies in the development program and areas for improvement so that it becomes more relevant as a long-term professional qualification program.

4 Results

All former and current student teachers received the questionnaires. Eleven former student teachers answered the first questionnaire, and ten current student teachers answered the second questionnaire. If one takes into account the total number of 30 student teachers at the UnB IsF NuLi from 2013 to 2018, be they former or current, 21 responses to the questionnaires can be considered significant. Out of the 11 answers to the first questionnaire, 10 were considered valid for this study, since one of the respondents no longer works as an

English teacher and does not intend to do any kind of teaching in the future. Due to length constraints in this article, the answers will not be shown in extended form, but as a summary.

The answers to the first questionnaire were the following.

1. What is your current job and position?

Seven respondents work as teachers at private language schools; one respondent works as a temporary teacher at a state school for primary and secondary students. One respondent is an MA student of Brazilian literature in the US; one respondent is an MA student of literature in Brazil.

2. What was the relevance of your participation in the IsF Program for your professional qualification?

For respondents, it was a period of much development, the most relevant experience they had in their undergraduate studies and the period of most intense professional growth in their lives. They had learned what it means to be a teacher, how to become one, and they had developed a teacher identity. IsF prepared them in personal, pedagogical, and institutional terms to become teachers. Some of them had never taught before and had no practical or theoretical knowledge about language teaching methodology, so it was a very rich period in terms of learning and putting the contents learned into practice. After two years in IsF, some got jobs in some of the biggest language schools in Distrito Federal (the Brazilian Federal District).

For them, some of the most relevant areas worked in teacher development were: sharing ideas; receiving feedback; self-assessing one's professional performance; designing courses on ESP; collaborating with peers; learning about classroom management; feeling confident to make decisions in class; developing language proficiency and teaching skills; having access to state-of-the-art information on language teaching; having committed coordinators and peers; having the opportunity to have accessible trainers; and attending weekly meetings.

3. Which aspects of the IsF teacher development program are relevant for your current job?

Former student teachers provided longer answers to this question, many of which common to most respondents. The complete list of the aspects mentioned is the following: having frequent pedagogical meetings; theoretical studies on communicative language

teaching and other approaches / methods; discussing various aspects related to the English teaching profession; classroom management techniques; planning classes in group; designing, editing and compiling communicative materials with a critical view; designing different types of EFL courses; designing, applying and correcting written and oral tests; administrative tasks such as recording grades and attendance; and predicting problems and dealing with students and peers in a professional and ethical manner. Most respondents mentioned the importance of working in a collaborative way for them to learn to work in groups and to give and receive feedback. One respondent added that becoming aware of the differences, possibilities, opportunities and constraints of the role of the teacher makes one feel more prepared, skilled, experienced and confident to teach.

4. What do you think should have been included in the teacher development program so that it had more impact on your current job?

Some of the answers included aspects which are not and will not be covered by IsF, such as teaching children and adolescents in 40-50-student groups or taking care of one's voice and health in general. Most answers revealed that in the respondents' views the teacher development program covered the most important aspects in English language teaching, such as classroom management, methodology, and lesson planning, and therefore it was not necessary to include more information. One respondent suggested including more information about what other NuLi in Brazil are doing in terms of materials development and course design. Three respondents suggested having more peer observation and more observation from supervisors.

The answers to the second questionnaire were the following.

1. Do you plan to keep working as an English teacher after you leave the IsF Program?

All respondents answered affirmatively.

2. What is the relevance of your participation in the IsF Program for your professional qualification?

The most common answers concerned the development of teaching and language skills, having experience not only teaching EAP but also in planning classes and designing materials. They also mentioned learning how to solve problems quickly, speaking in public, dealing with relatively big groups, having freedom to make decisions but also counting on the

support of supervisors, and developing critical thinking skills. Besides, pedagogical and administrative meetings were considered important for their professional development. Most respondents considered that IsF has prepared them to the job market in a way their undergraduate studies have not, with experiences, readings and teaching opportunities, which have made them more confident about their performances as teachers. Most did not have any teaching experience and wrote they felt ready to take part in any selection process. Some have had other working experiences; even so, they consider IsF 'a turning point', having been the greatest learning opportunity they have had since they started working as teachers.

3. Which aspects of the IsF teacher development program have been or will be relevant for your teaching practice?

With current student teachers this was also the question with longer answers. The compilation of the aspects listed is: working in groups; planning detailed lessons; learning more English; error correction and classroom management; designing courses; designing and adapting materials; learning more about different methodologies and approaches; discussing the assessment and correction of speaking and writing; being observed and receiving constructive feedback from peers and from supervisors; developing critical thinking skills; having meetings to exchange knowledge and discuss successes and failures with peers and with coordinators; putting into practice what is learned in theory; getting feedback from coordinators on materials and lesson plans produced with a peer; doing research and writing academic articles; collaborating (sharing materials) with other NucLi.

4. What do you think should be included in the IsF teacher development program so that it has more impact on your teaching practice?

Most respondents answered that they had nothing to add because IsF is very effective and should be kept as it is. Two respondents suggested receiving previous guidelines and/or having workshops on lesson planning, materials development and assessment before actually having to do it since these were skills they did not develop in their undergraduate studies. Two respondents suggested creating more courses to offer more choice so that the NucLi would not lose students. One respondent suggested having class observation between peers.

5 Discussion of results

The answers to Question 2 in both questionnaires reveal that the IsF Program has had a relevant role in these novice teachers' education. Taking into account that they are beginning their careers, this experience has helped them develop a teaching persona and have a clearer idea of what teaching a foreign language encompasses. Besides, relying on peers and on trainers, both in linguistic and in methodological terms, and having the opportunity to share ideas and learn from each other has helped student teachers become more confident in their practice. Here it is important to highlight that current student teachers see the development program offered by IsF as more effective than their undergraduate classes. This may be due to the fact that in IsF teaching practice is included from the very beginning, along with readings and reflective sessions, which probably has more impact on novice teachers' perceptions of how to learn about teaching. In their undergraduate studies at UnB, they have six semesters of theoretical classes and observe few different teachers before they actually teach in the last year. Thus, it is possible to infer that the hypothesis-testing cycle experienced in IsF provides more powerful insights than discussing theory first and then having delayed practice.

The answers to Question 3 reveal a significant difference between the two groups of respondents. Current student teachers mentioned classroom observation and studying English as relevant elements in the development program. This may be due to student teachers' not being allowed to work as teachers except in IsF as of October 2015. An immediate consequence of this constraint was the selection of undergraduate students with lower language levels and with little or no teaching experience. As a result of this change, actions were taken to help student teachers improve their language performance, and class observation from peers and supervisors was intensified.

Furthermore, the answers to Question 3 give us a clearer view of the twofold character of the development program. The relevant points most often listed by respondents in both groups range from more abstract aspects such as nurturing an ethical behavior at work and developing critical thinking skills, to more theoretical aspects such as language assessment and course design, to more daily, hands-on aspects such as lesson planning, classroom management, and office / administrative work. Here it is possible to identify typical 'training' activities and more 'developmental' activities, both of which are part of the program from the first to the last month. The rationale behind this design is that all levels of tasks are equally

important for professional development and are present in any work environment without any grading or phasing. Consequently, for a teacher education program to be effective, it should incorporate these elements into the teaching practicum as simultaneous, intertwined aspects.

Question 4 sought suggestions for the improvement of the teacher development program. Most responses were very positive and confirmed the formative value of IsF. The most important point to be mentioned is the classroom observation as a tool for teacher development. Be it peer observation or observation by a supervisor, respondents felt the need to have their individual performances analyzed more closely and more often. The fact that no serious deficiency was mentioned may allow for the conclusion that IsF has been able to cover most relevant areas in teacher development. What was not at all covered is not really part of the program such as teaching children and adolescents, and teaching big classes of 40 students or more.

Current teachers added the suggestion of creating more courses, probably because they have less experience than former student teachers and because they are in IsF and can still perform this task⁴. They also suggested receiving more input before planning classes and designing materials. Here we are left with the question of whether former student teachers did not mention these points either because they feel they have been well prepared to do so or because their current practice has bridged the gap in these areas after they left IsF. Another possibility is that they do not design classes and create materials in their current jobs, so this is not a gap they identify in IsF.

From the analysis of the answers given by both former and current student teachers, the hybrid approach adopted at the UnB IsF NuLi seems to have been effective. In general terms, research participants seem to have grasped most concepts concerning the basics of second language teaching at the same time they were developing skills to evaluate their experiences through reflective and critical lenses. It is noteworthy that it is not necessary to break this process into two distinct steps, in which basic skills are developed first, followed by the next, more demanding or complex skills. On the contrary, reflection and analysis were part of the teacher development program since the beginning, so it is truly a teacher education program.

⁴ Former student teachers in this study participated in the IsF Program for two years. Current student teachers are still part of the program and have been in it for different time lengths: almost two years; one year; ten months, five months or two months.

6 Conclusion

As Underhill (1992, p. 71) discusses, despite taking multiple forms, teacher development has ‘an underlying common core, focusing on self-awareness, on which practical models may be built’. The results of this study indicate that this is possible to be done among teachers with little or no experience, provided that there is a supportive environment for sharing ideas and a feeling of accomplishment in the team. In the words of Head & Taylor (1997, p. 18),

This kind of development involves the teacher in a process of reflecting on experience, exploring the options for change, deciding what can be achieved through personal effort, and setting appropriate goals. It is based on a positive belief in the possibility of change. Development is not only a way forward for experienced teachers who believe that they have unfulfilled potential and who want to go on learning. If its attitudes and beliefs can begin in pre-service training, where trainees can be encouraged to learn from their own developing awareness and reflection alongside feedback from tutors and fellow trainees, then it can continue as a basis for career-long learning.

Therefore, if there is an ideal moment to start a complex professional program with novice teachers, it seems to be right at the beginning. What determines the success of such an approach is not the grading from simpler to more complex tasks, but the support given by supervisors and the trust built within the group. The effectiveness of teacher development at the UnB IsF NucLi seems to result from constant work on teachers’ skills with a focus on self-awareness and collaborative work. For the program to be even more effective, the results indicate that classroom observation from peers and from supervisors should be used more often as a tool for mutual development. Debriefing sessions after observation and opportunities to try new solutions to a problem seem to provide novice teachers’ with powerful insights even if they have no previous teaching experience.

References

BROWN, H.D. **Teaching by principles**. New York: Pearson Education, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. New York: Routledge, 2010.

GAIES, S.; BOWERS, R. Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. In: Richards, J. & Nunan, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (p. 167-181)

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Pearson Education, 2007.

HEAD, K.; TAYLOR, P. **Readings in teacher development**. London: Macmillan Heinemann ELT, 1997.

PENNINGTON, M. A professional development focus for the language teaching practicum. In: Richards, J. & Nunan, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (p. 132-151)

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. London: Macmillan, 2011.

UNDERHILL, A. **The role of groups in developing teacher self-awareness**. *ELT Journal*, Volume 46, Issue 1, January 1992. (p. 71-80)

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

A formação docente no âmbito do Nucli-IsF/UFLA à luz da Teoria do Caos/ Complexidade

Teacher training within the context of Nucli-IsF/UFLA in the light of Chaos/ Complexity Theory

JamilaViegas Rodrigues*

RESUMO: O presente artigo apresenta os fatores que se destacaram durante a formação de seis professores no âmbito do Nucli-DRI/IsF-UFLA à luz da teoria do caos/ complexidade. Isso implica em compreender e estudar a formação docente de modo a reconhecer e prestar conta de sua complexidade ao invés de reduzi-la. A visão da linguagem e do ensino-aprendizagem como sistemas adaptativos complexos (SACs) (LARSEN-FREEMAN, 1997; DAVIS; SUMARA, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008), ou seja, dinâmicos, não-lineares e adaptativos, permite uma análise ecológica das experiências dos professores em sala de aula e em interação com outros professores. A coleta de dados experienciais foi em uma entrevista individual, após aproximadamente um ano de participação no programa IsF, em que os professores foram levados a refletir sobre a sua formação linguística, pedagógica, acadêmica, profissional e pessoal ao longo da trajetória. A análise das entrevistas nos mostrou que a amizade e interação entre os professores participantes do Programa IsF emergiu como elemento desencadeador de caos e também auto-organização do SAC de formação destes professores. Por exemplo, uma professora apontou que a interação em língua inglesa e o incentivo dos colegas com relação ao seu conhecimento linguístico proporcionaram uma maior segurança para ensinar que se expandiu para o campo pessoal de sua vida. Adicionalmente, a junção entre teoria e prática nos mostrou que a conscientização sobre a complexidade dos fatores envolvidos na formação de professores emergiu como elementofacilitador para a auto-organização e coadaptação entre a equipe IsF enquanto grupo, colaborando com a profissionalização e minimizando frustrações individuais e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade. Professor. IsF.

ABSTRACT: This article presents the factors that stood out during the training of six teachers in the scope of Nucli-DRI / IsF-UFLA in the light of chaos/ complexity theory. This implies understanding and studying teacher education in order to recognize and account for its complexity rather than reducing it. Language teaching and learning is a complex adaptive system (CAS), that is, dynamic, non-linear and adaptive (LARSEN-FREEMAN, 1997; DAVIS; SUMARA). It allows an ecological analysis of teachers' experiences in the classroom and in interaction with other teachers. The collection of experiential data was in an interview, after approximately one year of participation in the IsF program, in which teachers were led to reflect on their linguistic, pedagogical, academic, professional, and personal formation along the journey. The analysis of the interviews showed us that friendship and interaction among the IsF teachers is one of the elements that trigger chaos and self-organization inside these teachers training CAS. For example, one teacher pointed out that peer encouragement and interaction in English gave her confidence not only to teach but also to solve personal matters. In addition, the combination of theory and practice has shown that awareness of the complexity of the factors involved in teacher training has emerged as a facilitator for self-organization and co-adaptation within the ISF team as a group, collaborating with professionalization and minimizing individual and collective frustrations.

KEYWORDS: Complexity. Teacher. IsF.

*Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora de Língua Inglesa da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

1 Introdução

O presente artigo apresenta os fatores que se destacaram durante a formação de seis professores¹ no âmbito do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Lavras (Nucli-IsF/UFLA) à luz da teoria do caos/ complexidade. Adicionalmente, identificamos como os estudos sobre a teoria da complexidade influenciaram a reflexão dos professores sobre a própria formação e prática.

Em meados de novembro de 2017, houve a contratação de Camila, Nicole, Júlia e Samuel. Apenas Samuel era graduado em Letras – Português/Inglês pela UFLA, as demais eram graduandas a partir do segundo período de Letras da UFLA. Júlia e Samuel não tinham experiência como professores de língua inglesa, ao passo que Camila e Nicole tinham experiência de poucos meses. Na oferta dos cursos presenciais de língua inglesa para a comunidade acadêmica da UFLA com início em 27 de novembro de 2017, os quatro trabalharam com a preparação de material didático e ministraram cursos de 16 horas. Cada um ofereceu três turmas e elas continham entre 12 e 25 alunos cada.

Em janeiro de 2018, Carlos e Gustavo se juntaram à equipe IsF e eram graduandos. Carlos não tinha nenhuma experiência como professor e Gustavo havia lecionado língua inglesa em curso livre de idiomas por aproximadamente 10 anos. Dessa forma, a equipe de seis professores estava formada em toda sua heterogeneidade.

Todos os professores participaram do planejamento da oferta 1 de 2018 que teria início em março. Eles prepararam material didático, discutiram textos teóricos sobre o ensino de língua inglesa e trabalharam na própria formação linguística. A primeira oferta de turmas com o grupo de seis professores obteve 675 inscritos para 450 vagas distribuídas entre 18 turmas de 25 alunos cada. As ofertas seguintes obtiveram números semelhantes com todas as turmas cheias.

A preparação e seleção de material didático foram feitas de modo prático em pares com a supervisão da coordenação pedagógica. Os textos teóricos eram apresentados em pares e discutidos com o grupo todo para fortalecerem e aprimorarem o que vinha sendo feito na prática. Com a finalidade de introduzir os professores na pesquisa acadêmica, a coordenação pedagógica mediu estudos sobre os sistemas adaptativos complexos e grande parte da literatura base foi em língua inglesa e/ou aplicada ao ensino-aprendizagem de língua para que

¹Os professores serão identificados por pseudônimos: Camila, Carlos, Gustavo, Júlia, Nicole e Samuel.

os professores em formação também ampliassem o escopo de contato com a língua inglesa em si.

A formação linguística destes professores tinha como foco principal a obtenção do nível C1 do Quadro Comum Europeu (QCE) pelo TOEFL ITP tal como solicitado pelo programa IsF aos professores que entram com nível B2. Com relação a esta formação linguística inicial, os professores que já se encontravam no nível C1 (Samuel e Gustavo) organizaram uma oficina preparatória para o TOEFL e trabalharam com os demais professores.

Em geral, as tarefas supracitadas foram mantidas em conjunto com a preparação de aulas, correção de atividades e outras demandas que surgiram ao longo do ano. E após este ano, foram feitas perguntas relacionadas à formação linguística, pedagógica, acadêmica, profissional e pessoal no âmbito da atuação no Programa IsF. As respostas foram analisadas com relação à teoria do caos/complexidade porque a visão da linguagem e do ensino-aprendizagem como sistemas adaptativos complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997; DAVIS; SUMARA, 2007), ou seja, dinâmicos, não-lineares e adaptativos, permite uma análise ecológica das experiências de professores em sala de aula e em interação com outros professores. Nesse sentido, a própria experiência dos profissionais em formação foi utilizada como construto e unidade de análise daquilo que acontece, pois este tipo de análise tem demonstrado ser uma via de acesso para a compreensão da complexidade de eventos sob o ponto de vista daqueles que o vivenciam (MICCOLI, 2014).

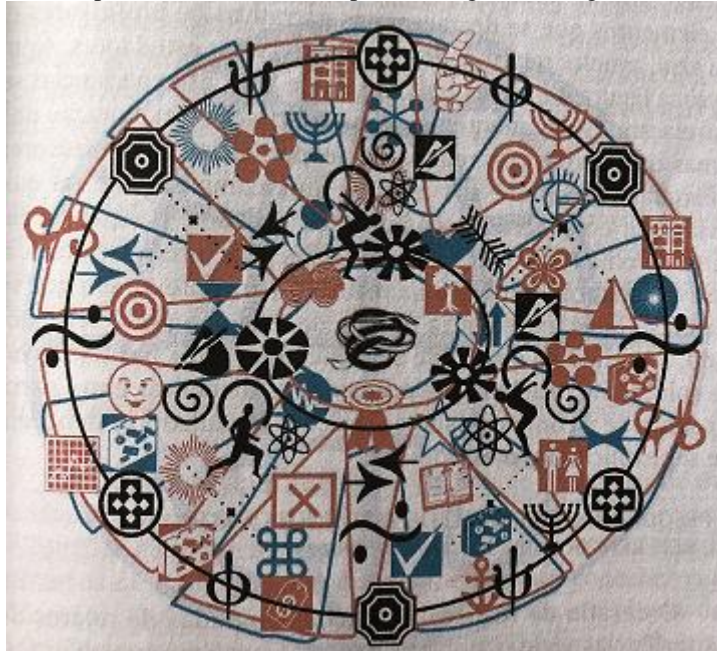
2 Teoria do Caos e da Complexidade

A Teoria do Caos e da Complexidade foi trazida de outras áreas de estudo, tais como Física e Biologia para o ensino-aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; DAVIS; SUMARA, 2007; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008). O ecossistema é considerado um sistema adaptativo complexo (SAC) porque envolve vários elementos com relações **não-lineares** (sem causa e efeito direto) e parcialmente desconhecidas do mesmo modo que o ensino-aprendizagem de línguas. No ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, a mesma atividade pode ser sucesso em uma turma e fracasso em outra por vários motivos diferentes.

De acordo com Miccoli (2014), a complexidade do ensino-aprendizagem pode ser representada visualmente pela sobreposição dos sistemas de experiências vivenciadas em sala

de aula, experiências vivenciadas pelos professores, e experiências vivenciadas pelos estudantes (Figura 1).

Figura 1 –A complexidade de ensinar e aprender línguas estrangeiras em sala de aula



Fonte: MICCOLI, 2014, p. 53.

Dentre os símbolos apresentados na figura acima, temos sala de aula, professor, aluno, personalidade do professor, emoções e muitos outros. Cada símbolo indica um fator distinto e todos eles ainda não representam exhaustivamente todas as possibilidades, pois cada estudo no âmbito da teoria do caos e da complexidade traz agentes relevantes para a sua amostra que podem ser semelhantes ou distintos aos de outros estudos.

Segundo van Geert (1994, p.50), cada elemento do SAC é um **agente** que afeta a si mesmo e todos os outros. A interação dos agentes produz mudança ao longo do tempo e expressa processos dinâmicos que ocorrem no limite do **caos**, ou seja, em algum estado entre estagnação e desordem ao adaptar-se a seu ambiente. Os agentes de um sistema complexo podem ser outros sistemas complexos em si.

Na tentativa de direcionar para a formação de professores, foco deste artigo, extraímos a representação visual da complexidade das experiências vivenciadas por professores da sobreposição presente na Figura 1. Na Figura 2, os elementos simbolizados são: professor, experiência pessoal e profissional, currículo, horário, planejamento, unidades pedagógicas, avaliações, objetivos pedagógicos, demandas dos alunos, equilíbrio, conhecimento

Freeman (2008), a **coadaptação** descreve um tipo de causalidade mútua em que a mudança em um sistema leva a mudança em outro sistema ligado ao anterior e esta influência mútua continua ao longo do tempo. Tal coadaptação ocorre, por exemplo, quando falantes não nativos interagem com falantes nativos na tentativa de entenderem e serem entendidos. Da mesma forma, crianças e seus cuidadores ou adultos também interagem fazendo ajustes de velocidade, pronúncia, e escolhas léxico-gramaticais apropriadas. Tanto a interação do nativo com não nativo e da criança com cuidador sofrerá alterações constantes ao longo do tempo.

A coadaptação entre uma equipe de professores possibilita que cada integrante da equipe amplie e diversifique suas experiências através do que os colegas compartilham durante as interações. Nesse sentido, a teoria do caos e complexidade viabiliza a compreensão do papel da interação entre colegas de profissão na formação do indivíduo como professor. Além disso, a coadaptação ocorre não somente na relação professor-professor, mas também na relação professor-aluno e aluno-aluno.

3 Metodologia

O sistema adaptativo complexo que investigamos foi a formação de seis professores bolsistas do Nucli-IsF/DRI-UFLA. A coleta de dados foi uma entrevista individual com estes professores após um ano de atuação no programa IsF. As perguntas da entrevista versavam sobre: as dificuldades e motivações em ser professor; as experiências anteriores e durante o programa IsF e o relacionamento com os outros professores IsF. De modo geral, os professores foram levados a descrever e refletir sobre a formação linguística, pedagógica, acadêmica, profissional e pessoal no âmbito do NUCLI-ISF/ UFLA. A análise das entrevistas foi feita destacando os fatores envolvidos no SAC de formação docente, ou seja, com base nos conceitos apresentados na seção anterior.

4 Resultados

Os fatores de maior destaque para a formação dos professores no desenvolvimento da equipe foram a interação e a relação de amizade entre os professores. Ademais, os estudos sobre teoria do caos e complexidade influenciaram a forma como os professores refletiram sobre a experiência de lecionar por aproximadamente um ano no Nucli-IsF/DRI-UFLA.

A equipe de professores do Programa IsF mencionou de forma significativa a relevância da diversidade de conhecimentos, interesses e experiências de cada um, ou seja,

das identidades fractais, para a construção da identidade da equipe. Logo na primeira entrevista, Camila afirmou *“a gente se deu muito bem e foi bom porque cada um tem um ponto forte e a gente acaba se ajudando muito”*. A partir disso, fica evidente que há uma contínua coadaptação entre os membros da equipe que tiveram que fazer ajustes para se compreenderem e contribuir para o desenvolvimento dos colegas sem abrir mão de suas demais identidades.

A insegurança inicial em lidar com a experiência de lecionar para um público universitário que inclui discentes de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos administrativos foi amenizada pela interação com os colegas conforme explicitado por Samuel: *“a gente foi aprendendo junto, principalmente no começo, quando todos estavam inseguros ainda e isso criou uma conexão muito forte e até hoje nos ajudamos quando é preciso. É bom saber que temos com quem contar”*.

Quando questionados diretamente com relação ao papel da equipe na formação linguística, pedagógica, acadêmica, profissional e pessoal deles, o fator unânime foi a amizade que uns construíram pelos outros. Nicole pontuou que após a aproximação pessoal, eles passaram a compartilhar muito mais coisas em todos os âmbitos da vida. Júlia ressaltou: *“além de colegas de trabalho, somos amigos, e nos sentimos confortáveis em tirar dúvida, o que torna o ambiente mais agradável”*.

Camila acrescentou que os colegas ajudaram-na a se tornar mais firme como professora e mostrar que sabe o que está fazendo e afirmou que conseguiu transferir esta mudança para o aspecto pessoal de sua vida. Já Gustavo manifestou que a relação com os outros professores está tornando-o um professor mais dinâmico.

Como a interação entre os professores foi de negociação de suas identidades linguísticas e sociais, descreveremos como cada professor é visto pelos outros e como eles se enxergam. Embora cada entrevista tenha sido feita individualmente, foi possível criar um perfil para cada professor com base nas informações convergentes da fala dos colegas. Houve também o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre alguns deles sem que a entrevistadora solicitasse a comparação entre os membros da equipe.

Os comentários sobre Samuel giravam em torno de muito conhecimento de mundo (músicas, filmes e literatura) e ao fato de ele conseguir relacioná-los com o inglês de forma criativa. Os colegas mencionaram o enorme conhecimento linguístico e a vasta experiência de Gustavo, sendo que alguns ainda acrescentaram a gentileza e clareza para explicar. Júlia

chegou a apelidar Gustavo de “*o Deus do Inglês*”. Camila, em geral, foi descrita como muito dedicada e dinâmica. Além de possuir muitas indicações de sites e material. Muitos mencionaram a tranquilidade e inteligência de Carlos. Júlia foi descrita como muito criativa, assertiva e carinhosa. Samuel chegou a dizer sobre Júlia: “*ela consegue se metamorfosear de acordo com quem está interagindo e não deixa ninguém desconfortável*”. Nicole foi descrita como muito criativa e proativa.

Na comparação entre como foram descritos e como se descreveram, a maior convergência foi para a professora Nicole que foi descrita como proativa e disse: “*Eu contribuí tomando a liderança de algumas atividades e tomando iniciativas*”. Ao passo que a maior divergência foi para o professor Carlos ao falar de sua atuação em sala e no grupo. Ele afirmou: “*Faço maior diferença em sala de aula do que no grupo de professores, mas também não prejudico e trouxe o meu sotaque para aumentar a diversidade linguística do grupo*”. No entanto, Júlia enfatizou a importância dele para a sua prática de língua inglesa: “*Só converso com ele em inglês em qualquer situação e isso melhorou bastante o meu inglês*” e Nicole disse: “*Gostava de compartilhar ideias com ele porque oferecíamos os mesmos cursos e ele sempre gostava das minhas ideias*”. Ou seja, ele não tinha consciência sobre seu papel no desenvolvimento linguístico e pedagógico dos colegas.

Os professores fizeram algumas comparações entre eles de forma espontânea. “*Ele é meu oposto em sala de aula porque é estável e eu caótico*” (Samuel sobre Gustavo) e “*somos parecidos, metódicos de um jeito diferente*” (Gustavo sobre Samuel). Já Carlos se comparou à Camila: “*Ela é mais parecida comigo, pois é mais na dela*”.

Nesse sentido, é visível como cada um tinha o seu papel dentro da equipe, como eles interagiam e como a amizade facilitou o trabalho em equipe. As diferentes identidades em interação causaram também a emergência de novas identidades para os professores de inglês do Nucli-IsF/UFLA. Samuel, por exemplo, categorizou sua nova identidade como a de educador: “*hoje eu me enxergo como um educador – eu quero continuar a ensinar língua*”.

Além de utilizarmos os conceitos dos SACs como forma de interpretar as respostas dos professores sobre o ano de formação, o fato de trabalhar a teoria com os professores influenciou a maneira como eles refletiram sobre as experiências vividas. Os próprios professores fizeram uso explícito da teoria para descreverem os fatos em sala de aula e em interação com outros professores. Ou seja, até mesmo o fato de conhecer a teoria é um agente que contribui com a mudança no sistema.

Camila explicitou que se reconhece como um agente na vida do aluno: *“Eu gosto muito da parte de ser um **agente** na vida da pessoa, motivar e ajudar a conquistar o objetivo dela”*. Os demais professores também ligaram a motivação em ser professor de língua inglesa a “gostar da língua” e à satisfação em ver alguém aprendendo. Nesse caso, eles também são afetados pelo desenvolvimento do aluno porque se motivam com ele.

Samuel apontou o fator experiência como agente do sistema no trecho: *“a experiência me tornou mais seguro e tenho a capacidade de mudar no meio do caminho se for preciso e estou preparado para os desafios”*. O professor, que tem consciência da teoria da complexidade, está propício a estar constantemente refletindo sobre o seu trabalho para diversificar os estímulos, abordagens e métodos. Estes professores tentam engajar os alunos em contextos significativos e mediados sócio culturalmente. Eles focam nas necessidades dos alunos e nas imediações para ativarem o aprendiz de segunda língua (L2).

Samuel ponderou que a maior dificuldade em ser professor está em: *“lidar com um grupo de pessoas e não uma pessoa só, a sala de aula é um **sistema complexo** e esse **ambiente caótico** requer do professor uma grande capacidade de se **adaptar** a diferentes situações ou pessoas, se comportar e reagir de maneiras diversas”*. Na mesma perspectiva, Gustavo manifestou o desafio em *“estar preparado para todos os alunos e cada um individualmente”*. Os posicionamentos dos professores são semelhantes e ressaltam que cada indivíduo em interação com os demais precisa se adaptar para que o sistema complexo mantenha sua dinamicidade.

Carlos descreveu o seu desempenho linguístico assim: *“meu conhecimento linguístico avançou bastante, pois fazemos tudo em inglês e antes eu estava confortável, **estável e não me esforçava** para mudar”*. Ou seja, o conhecimento dele estava em equilíbrio e o fato de ter que fazer tudo em inglês gerou um estado de caos para depois chegar a um novo equilíbrio (atrator) após o aumento de nível linguístico.

Quando questionados diretamente sobre os estudos de teoria da complexidade: Samuel afirmou: *“já percebia, mas não tinha referencial teórico e comecei a prestar mais atenção ao lidar com o ambiente **vivo** e comecei a rever os papéis em sala de aula”*. Júlia pontuou: *“eu estou vendo o que eu já fazia em sala de aula e agora eu estou conhecendo outros modos e tendo novas ideias”*. Nicole falou *“entendemos sobre a dinamicidade da sala de aula – e dá pra perceber todas as variáveis e como as aulas são diferentes ao mudar aluno, horário, o momento do professor na vida e até mesmo a forma como colocamos as carteiras em sala”*.

Carlos disse que a experiência e os estudos sobre teoria da complexidade o ensinaram a lidar com o imprevisto e a frustração de não agradar a todos: *“você pensa que vai agradar todo mundo e isso não acontece”*. A consciência sobre a interatividade entre os elementos do SAC, a dinamicidade e a imprevisibilidade permitem otimizar as aulas, e minimizar as frustrações individuais e coletivas.

5 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os fatores que se destacaram durante a experiência de seis professores ao longo de um ano no âmbito do Nucli-DRI/IsF-UFLA. Os elementos que emergiram foram a amizade e a interação com os colegas. A análise das entrevistas à luz da teoria do caos/complexidade buscou compreender e estudar a formação de modo a reconhecer e prestar conta de sua complexidade ao invés de reduzi-la. Adicionalmente, o estudo sobre a teoria do caos e complexidade também emergiu como elemento que influenciou a forma como os professores descreveram as experiências.

A formação de professores à luz da teoria do caos e da complexidade apresentou dinamicidade e adaptabilidade. A dinamicidade foi representada pelas instâncias em que os professores explicitaram mudança de comportamento perante as interações com o grupo. Camila passou a ser uma pessoa mais segura, por exemplo. Já a adaptabilidade pode ser ilustrada pela coadaptação entre os professores. Gustavo, por sua vez, conseguia deixar os colegas à vontade para tirar dúvidas mesmo tendo maior experiência e alto conhecimento linguístico.

Fornecemos, portanto, evidências de que a identidade individual pode afetar e ser afetada pela identidade do grupo de uma maneira complexa em que um pode reconstruir a outra quando descrevemos o papel de cada um no grupo e a forma como a interação entre eles modificava o SAC. Assim como descrito em Sade (2009), as identidades são vistas no século XXI como um sistema caótico que interage com o mundo social para criar o paradoxo do indivíduo que é único e social ao mesmo tempo e que identidade e formação de professor são duas faces da mesma moeda. Identidade é suscetível a mudanças no ambiente onde ocorre a emergência de múltiplas identidades. Ninguém deixa um evento social da mesma maneira em que chegou, assim como a água do rio nunca é a mesma. Estamos constantemente reconstruindo nossas identidades através das experiências sociais.

A junção entre teoria e prática nos mostrou que a conscientização sobre a complexidade dos fatores envolvidos na formação de professores emergiu como elemento facilitador para a auto-organização e coadaptação entre a equipe do Programa IsF enquanto grupo, colaborando com a profissionalização e minimizando frustrações individuais e coletivas. Nesse sentido, percebemos que a conscientização sobre a complexidade dos fatores envolvidos na formação do professor é necessária para facilitar a coadaptação entre eles enquanto grupo.

Esperamos que estudos de outros grupos de professores em outros contextos possam identificar elementos diferentes em diferentes combinações. Não temos a expectativa de que os nossos resultados sejam generalizados para todo professor/ equipe nem para todo contexto. Apesar de que, alguma consistência entre os grupos é esperada, principalmente no contexto do IsF. Sempre haverá variação individual e do próprio grupo ao longo do tempo porque alguns elementos são temporários (idade e falta de experiência) e outros mais permanentes (política do programa).

As explicações baseadas em sistemas complexos não oferecem previsões lineares de resultados, ou seja, não estabelecem relações de causa e efeito diretos. Por exemplo, a aplicação de uma atividade seguindo uma metodologia específica poderá ter diferentes respostas se considerarmos a interação entre os fatores integrantes do SAC de ensino-aprendizagem de línguas. Quando professores e estudantes de línguas encontram algumas respostas, os eventos enfrentados imprimem outros desafios. Por isso, a formação de professores se revela intrigante o suficiente para continuar a ser investigada, na busca de compreender melhor o caleidoscópio de elementos envolvidos nesse processo.

Referências Bibliográficas

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 226-239, jul. 2007.

DAVIS, BRENT; SUMARA, DENNIS. Complexity Science and Education: Reconceptualizing the Teacher's Role in Learning. **Interchange**, v. 38, n. 1, p. 53-67, mar. 2007.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/ Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, vol. 18, n. 2, p. 141-165, jun. 1997.

MICCOLI. A evolução da pesquisa experiencial: uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (Org). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes, p.17 – 75, 2014.

SADE, Liliane Assis. Fractals and Fragmented Identities in Language Acquisition. In: GONÇALVES, G.R., ALMEIDA, S.R.G., PAIVA, V.L.M.O., RODRIGUES-JÚNIOR, A.S. (Org). **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p. 109-127, 2009.

VAN GEERT, P. **Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos**. Hertfordshire, UK: Harvester Wheatsheaf, 1994.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SUDESTE DO PARÁ

Portuguese as a foreign language teaching in the southeast of Pará

Tania Maria Moreira^{*}
Camila Solino Rodrigues^{**}
Roberta Morgana Petry^{***}

RESUMO: O presente trabalho compartilha um conjunto de reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros da pós-graduação, na Unifesspa, no período de 2015 a 2016. Essa foi uma ação pioneira realizada na instituição, por meio do Idiomas Sem Fronteiras, orientada segundo uma visão de linguagem como interação, noção de gênero como ação social estruturada em etapas para atingir uma finalidade e mesclou noções de ensino de leitura instrumental com estudos do Interacionismo Sócio-Discursivo e da Escola de Sydney, no ensino de gêneros que circulam em ambientes acadêmicos, tendo como base os estudos de Almeida Filho (2007, 2012, 2015), Oliveira e Silva (2018), Halliday (1978, 1994), dentre outros. Nesses termos, discorre-se sobre os princípios norteadores do ensino, apresenta-se o plano de trabalho utilizado e reportam-se alguns resultados dessa experiência. Em termos de ensino, a abordagem adotada no curso teve boa aceitação pelos aprendizes e promoveu a aprendizagem, tendo em vista que proporcionou a aprovação de alunos no exame de proficiência em Língua Portuguesa. Em termos de formação de professores, o curso desenvolvido se figurou como um primeiro passo para a realização de novos estudos e práticas de ensino e elaboração de materiais didáticos em Português como Língua Estrangeira (PLE).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de PLE. Gênero como ação social. Interacionismo Sócio-Discursivo. Escola de Sidney.

ABSTRACT: The following article shares an array of reflections regarding Portuguese Language learning and teaching to foreign graduate students, at Unifesspa, from 2015 to 2016. This was a pioneering experience held at the institution through Language Without Borders Program which followed, as a theoretical basis, the perspective of language as interaction and the notion of genre as a social action structured in stages to achieve a purpose and merged notions of instrumental reading teaching with Socio-Discursive Interactionism and Sydney School studies, focusing on teaching genres that circulate in academic environments, based on the studies of Almeida Filho (2007, 2012, 2015), Oliveira e Silva (2018), Halliday (1978, 1994), among others. In that way, we will discuss the guiding principles of teaching, showing the schedule and the working plan that were used and reporting some results of this experience. In terms of teaching, the chosen approach was well accepted by the students, considering that provided the approval of the students in the Portuguese proficiency exam. In terms of teacher's formation, the developed course was a first step toward their studies in Portuguese as a Foreign Language, regarding teaching practices and teaching materials development.

KEYWORDS: Teaching Portuguese as a Foreign Language. Genre as a Social Action. Socio-Discursive Interactionism. Sydney School.

^{*}Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora e pesquisadora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e em exercício provisório no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM.

^{**}Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

^{***}Graduanda do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

1. Introdução

O ensino de Português, como Língua Adicional, Segunda Língua, Língua de Herança etc., compõe uma área de estudo que ainda não possui, no meio acadêmico brasileiro, o espaço e a divulgação proporcional à sua importância. Atualmente, os processos para internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos de Pesquisa (IP) em vigência, no Brasil, são incentivados por ações como o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), promovido pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), que engloba o âmbito dos programas de pós-graduação (PPG).

A partir desse atual contexto nas universidades brasileiras, nota-se uma necessidade de elaboração de programas para o ensino de idiomas, em especial, o Português como Língua Estrangeira (PLE), visando suprir a demanda de uma nova comunidade acadêmica, os estrangeiros. A Unifesspa, por exemplo, localizada na região Norte do país, com sede na cidade de Marabá-PA, é uma instituição de ensino superior pública, multicampi, resultante do desmembramento do campus de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA), em junho de 2013, que está situada no contexto amazônico e atrai diversos pesquisadores estrangeiros para a realização de estudos interdisciplinares que se relacionam, muitas vezes, às lutas sociais, às questões ambientais, geográficas, antropológicas e históricas da região; dentre outras temáticas.

Com o fomento à internacionalização, alunos de diferentes faixas etárias chegam ao Brasil, inclusive na própria Unifesspa, sem dominar o idioma local e enfrentam diversas dificuldades de comunicação, compreensão, relação social e problemas no processo de aprendizagem acadêmica. Assim, as IES estão cada vez mais buscando uma integração de culturas para o melhor desenvolvimento dos estudos e relações sociais da sua comunidade acadêmica. Segundo o próprio *site* da Fundação Capes, os objetivos desse processo de internacionalização incluem ainda:

[...] Fomentar o desenvolvimento de Planos Estratégicos de Internacionalização como meio de melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros e de conferir maior visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil; incentivar o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais integradas por IES/IP brasileiras; tornar mais flexível e ampliar o apoio à internacionalização dos PPGs brasileiros; promover a mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação; aumentar a atratividade de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação estrangeiros para as IES/IP brasileiras (CAPES, 2017).

Para alcançar esses objetivos, as IES do Brasil têm promovido cursos para fins de aprendizagem de Língua Portuguesa voltados para alunos que não têm esse idioma como primeira língua. Tais cursos visam ao aprimoramento da aprendizagem do idioma, por parte dos estrangeiros que aqui chegam e precisam se preparar para o exame obrigatório de proficiência da Língua Portuguesa, o Celpe-Bras¹, tal como a realização de atividades acadêmicas bem-sucedidas. Conseqüentemente, essas ações facultam ao aluno a possibilidade de uso do idioma local na comunicação diária.

A partir desse desenho da realidade acadêmica atual, é cada vez maior a necessidade de se ampliarem os estudos críticos sobre a área do ensino de Português como Língua Não-Materna; de proporcionar uma maior divulgação de pesquisas na área; de produção de artigos científicos, de livros e materiais didáticos; além de incentivar a realização de cursos para suprir a necessidade da comunidade acadêmica das IES, tal como ocorreu na Unifesspa, visando à adequação do ensino de alunos de diferentes faixa etárias, formações acadêmicas e nacionalidades.

Tendo em vista que o curso² para fins de aprendizagem de Língua Portuguesa, direcionado aos alunos estrangeiros da pós-graduação, na Unifesspa, foi uma experiência pioneira realizada na instituição, por meio do Idiomas Sem Fronteiras, no presente trabalho, tem-se por objetivo compartilhar um conjunto de reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros da pós-graduação, na Unifesspa, no período de 2015 a 2016. Nesses termos, além desta introdução e das considerações finais, discorre-se sobre os princípios norteadores da experiência, reportam-se o plano de trabalho, algumas ações de ensino envolvendo o gênero artigo de opinião e alguns resultados alcançados com essa experiência.

¹Exame que “[...]possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país” (CELPE-BRAS, 2018).

² Esse curso se propôs a atender a demanda de um curso de mestrado acadêmico, que estava recebendo alunos estrangeiros, cuja Língua Materna é o Espanhol, com diferentes formações acadêmicas e faixas etárias, e que necessitavam aulas para a aprendizagem do idioma nacional.

2. Princípios norteadores de ensino e aprendizagem de Português para estrangeiros

A proposta de curso de PLE partiu de um convite do coordenador do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da Unifesspa, para que fosse ministrado um curso de Português Instrumental direcionado a dois acadêmicos estrangeiros vinculados ao Programa de Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) da Pós-Graduação da referida IES. Os acadêmicos tinham de aprender a Língua Portuguesa e demonstrar tal conhecimento mediante a realização do Celpe-Bras e a produção de gêneros acadêmicos em Língua Portuguesa no mestrado, incluindo apresentação de uma dissertação em Português, até 2017.

A elaboração do plano de trabalho partiu da ideia de que, conforme Almeida Filho (2015, p. 11):

Professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo. Eles são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades para agir (as competências) pela aprendizagem da língua-alvo.

Além disso, assumiu-se que a língua se constitui como um sistema, uma rede de alternativas e escolhas paradigmáticas (HALLIDAY, 1978, p. 2). A linguagem, nesse viés, perpassa a noção de que é um sistema social e semiótico (significação do texto no contexto) usado para cumprir três funções (metafunções) básicas, tal como assevera Halliday e Matthiessen (2004, p.22): 1. representar a experiência – função ideacional ou experiencial; 2. representar a interação entre as pessoas – função interpessoal; 3. representar um discurso que tenha sentido – função textual. Nesses termos, é por meio da linguagem, principalmente por meio de gêneros, isto é, por meio de processos sociais graduais e guiados por objetivos (MARTIN; ROSE, 2008, p. 06) que se materializam através de textos, entendidos como unidades semânticas (HALLIDAY, 1994), que o falante/escritor manifesta sua experiência de mundo e suas relações de forma.

Coerente com essa visão de língua, linguagem, gênero e texto, adota-se a ideia de que uma língua, para ser usada de modo adequado e em diferentes contextos, precisa ser ensinada e envolve um processo que perpassa uma série de ações que abrangem diferentes níveis (ALMEIDA FILHO, 2007; 2012). Nos níveis iniciais de aprendizagem, o esforço é produzir compreensibilidade, com os poucos recursos existentes entre os aprendentes na nova língua. Isso exige que as condições afetivas e emocionais sejam favoráveis. Quando as condições

internas são positivas e as externas também (clima da aula, material propício, professor acolhedora etc.) existe a probabilidade de aprendizagem. É importante manter uma atmosfera confortável, não tensa, para nela produzir e ouvir a língua usada na sala.

Ademais das visões de linguagem, gênero e texto, cumpre ao professor a definição do método de ensino de linguagem e de atividades de ensino, bem como a seleção e o uso de recursos a serem adotados no exercício da sua função de ensinar qualquer idioma. É sabido que se vive em uma era denominada pós-método, em que não há um modo de ação considerado como o fazer ideal. Nesta era, compete ao professor, portanto, a definição de um método coerente com as concepções de linguagem e de ensino que assume em um contexto de ensino³.

Fora do Brasil, podem-se citar os estudos desenvolvidos por pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo/Sequência Didática (BRONCKART, 1999; 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SHNEUWLY, 2004) e da Escola de Sydney⁴/Pedagogia de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). No Brasil, estudos que versam sobre o ensino de línguas com base em gêneros, reportam o uso de diferentes teorias e metodologias de ensino. Dentre eles, destacam-se os estudos desenvolvidos por pesquisadores da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006; MOTTA-ROTH, 2008; NASCIMENTO, 2017), do Interacionismo Sociodiscursivo associado aos estudos da Escola de Sydney (MUNIZ DA SILVA, 2015; MOREIRA; GALVÃO; ARAÚJO; COSTA, 2016) e da Linguística Sistêmico Funcional associados aos estudos de Martin e Rose (FUZER, 2012; 2014; MUNIZ DA SILVA, 2018).

Interacionismo Sociodiscursivo associado aos estudos da Escola de Sydney pode ser entendida como uma perspectiva de ensino, criada por pesquisadores brasileiros, mediante a associação de conceitos da Escola Francesa e da Escola Australiana em situações de ensino e aprendizagem de linguagem. Com base no Interacionismo Sociodiscursivo, o gênero é “um primeiro sistema de língua, em estreita relação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (BRONCKART, 2003). Ele se configura como uma forma de ação social, cuja apreensão é condição fundamental para uma inserção adequada em práticas

³ Tais opções e ações precisam ser coerentes com os documentos oficiais que regem o ensino no contexto brasileiro.

⁴ Segundo a pesquisa de Oliveira e Silva (2018, p.258), “a denominação ‘Escola de Sidney’ se refere a um grupo de pesquisadores do Departamento de Linguística da Universidade de Sidney, que desenvolveram projetos de pesquisa sobre a escrita e os gêneros no início dos anos de 1980”.

sociais e comunicativas. O texto é “unidade de ação verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 5).

Além disso, a partir do ISD, conforme Stutz e Cristóvão (2011), alguns elementos fundamentais são estabelecidos para a elaboração de materiais didáticos, tais como,

I. apresentação de situações comunicativas; II. elaboração de objetivos claros; III. levantamento de conteúdo apropriado ao gênero em estudo; IV. uso de textos autênticos em circulação na sociedade; V. organização de atividades espiraladas, correspondentes aos objetivos propostos; VI. elaboração de atividades significativas que proporcionem práticas bem-sucedidas de operações de linguagem; VII. desenvolvimento de ações de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva e de significação envolvidas em diferentes tipos de interação); VIII. aplicação de atividades de compreensão do funcionamento linguístico no gênero textual que está sendo estudado, em associação com as metas a serem atingidas.

A implementação dessas etapas demanda do professor a realização de um estudo prévio com foco na modelização do gênero a ser ensinado, no levantamento de conhecimentos e necessidades dos alunos relativos a esse gênero e na definição de uma sequência didática envolvendo o desenvolvimento de capacidades de linguagem e na produção da lista de constatação.

Em termos teóricos, a modelização do gênero nada mais é do que um estudo prévio do gênero a ser ensinado, realizado por meio de observações guiadas pelas capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva). Por sua vez, a sequência didática é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” que “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82-83), a qual consiste em apresentação da situação de interação e produção inicial, Módulos / Oficinas e Produção final.

Capacidades de linguagem dizem respeito ao reconhecimento do gênero, do contexto de produção e envolve a mobilização de conteúdo e inclui três tipos de capacidades: 1. a capacidade discursiva, que diz respeito à organização textual geral de cada gênero, aos tipos de discursos e às sequências textuais priorizadas; 2. a capacidade linguístico-discursiva, a qual está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo e; 3. capacidade de significação, a qual corresponde à construção de sentido, de representações e/ ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade, nas atividades

praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Escola de Sydney e os conhecimentos de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) são uma visão de ensino, adotada por pesquisadores brasileiros, que percebe o gênero como uma ferramenta cultural utilizada em dado contexto para alcançar objetivos específicos. Os gêneros são processos sociais e semióticos utilizados pelos sujeitos em práticas sociais em uma determinada cultura.

A fim de analisar e definir os gêneros, os pesquisadores da Escola de Sydney elaboraram a perspectiva tipológica e a topológica de gênero (ROSE; MARTIN, 2012). A primeira sistematiza os gêneros em famílias, e essas famílias são classificadas a partir dos propósitos sociais que são três: envolver, informar e avaliar. Cada família envolve gêneros que compartilham o mesmo propósito social. A título de ilustração, tendo por propósito social avaliar, os argumentos (persuadir) e as respostas (criticar) se configuram em família de gêneros. A família dos argumentos inclui os gêneros exposição e discussão, enquanto a família das respostas a textos abrange os gêneros resenha, interpretação e resposta crítica (cf. ROSE; MARTIN 2012, P. 130).

Nessa visão, a partir do estudo de aspectos gramaticais, os alunos são orientados a perceber os aspectos contextuais (de cultura e de situação) e textuais para depreender o sentido de cada texto. Contexto é um conceito fundamental na Linguística Sistêmico Funcional, oriundo de estudos antropológicos desenvolvidos por Malinowski (HALLIDAY, 1978). Contexto de cultura é mais abrangente e os significados são construídos a partir de cultura, de crenças, conceitos, rituais de uma comunidade, enquanto que o contexto de situação tem a ver com o assunto, com a maneira como as pessoas se relacionam e estruturam seus textos (FUZER; CABRAL, 2014). O texto é um material da língua de qualquer extensão, que é organizado em partes, tem sentido, coesão e coerência. O ensino nessa perspectiva se efetiva a partir do funcionamento de uma Pedagogia de Gênero que pode começar com a desconstrução de textos, passar pela construção coletiva de um texto e finalizar com a construção individual de um texto.

No ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), área que compreende as três ciências da Linguagem, a saber, a Estética da Linguagem, englobando a tradicional área das literaturas e sua teorização, a Linguística, referindo-se aos estudos da estrutura e funcionamento da linguagem humana, e os Estudos Aplicados ou Linguística Aplicada,

produzidos a partir de investigações de natureza aplicada sobre questões de linguagem na prática social (ALMEIDA FILHO, 2015). É notório o uso de procedimentos de ensino de gêneros orientados por estudos do ISD e do Ensino de Idioma Instrumental, envolvendo o ensino de estratégias de leitura. No que diz respeito ao Ensino de Idioma Instrumental e ao ensino de estratégias de leitura, as aulas são distribuídas em três partes e envolvem, conforme Aebersold e Field (1997), as fases de pré-leitura, de leitura propriamente dita e de pós-leitura.

Na sequência, apresenta-se o plano de trabalho articulado com base nas abordagens linguagem, de ensino de linguagem e de PLE apresentadas até aqui.

3. Um plano de trabalho para o ensino de gêneros acadêmicos

Na elaboração e desenvolvimento do plano do curso intitulado como “Oficinas de Letramento na Academia: Leitura, Escrita e Análise Linguística de Gêneros Discursivos”, perpassou a visão de linguagem como interação, a noção de gênero como ação social estruturada em etapas para atingir uma finalidade e mesclaram-se noções de ensino de leitura instrumental, de gêneros discursivos do ISD e da Escola de Sydney, com foco no ensino de gêneros que circulam em ambiente acadêmico.

O curso envolveu quatro módulos e incluiu os gêneros biografia, carta aberta, artigo de opinião e crítica de filmes, por apresentarem características que estabelecem relação com gêneros usados no meio acadêmico. No desenvolvimento de cada módulo, foram realizadas três oficinas. Cada oficina compreendeu 10h de aula, sendo 3h presenciais e 1h a distância (atividades de casa). No total, o curso compreendeu 40h de trabalho e envolveu a realização de oficinas de desconstrução/leitura, construção coletiva e individual de textos em Língua Portuguesa, circunscritas aos gêneros mencionados. Cada oficina foi dividida em três momentos e envolveu atividades de pré-leitura, leitura/análise/desconstrução de gêneros e pós-leitura, tal como consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Oficinas e momentos

A. Pré-leitura	B. Leitura/análise de gêneros	C. Pós-leitura/produção textual
1.1 Ideias gerais sobre leitura;	2.1 Análise do contexto -	3.1 Elaboração de textos –
1.2 Motivação para a leitura;	Identificação do gênero, campo,	apresentação, resumo, artigo de
1.3 Objetivos da leitura;	relação, modo e suporte ou	opinião e crítica de cinema –
1.4 Revisão e atualização do	portador do texto;	considerando a organização
conhecimento prévio;	2.2 Análise do texto	global do gênero em estudo;
1.5 Previsões sobre o texto –	- <i>Skimming</i> – olhada rápida pelo	3.2 Formulação de perguntas e

<p>antecipação do que vem em seguida ao que está sendo lido.</p>	<p>texto, por meio da identificação de palavras cognatas, ilustrações, diagrama, tabelas, saliências gráficas ou pistas tipográficas, títulos, subtítulos, legendas, para ter uma ideia geral do assunto tratado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Scanning</i> – leitura rápida para localizar alguma informação específica no texto; - Exploração dos tipos textuais e das articulações na superfície textual; - Identificação da ideia principal; - Exploração de pistas textuais – pronomes, conectivos, articuladores etc.; - Construções de elos coesivos – lexicais e gramaticais; - Reconhecimento de palavra-chave para construir a progressão temática; - Identificação de vozes/intertextualidade; - Construção de inferências. 	<p>respostas sobre o que foi lido;</p> <p>3.3 Esclarecimento de possíveis dúvidas;</p> <p>3.4 Leitura crítica e re-escritura dos textos.</p>
--	---	--

Fonte: Professores responsáveis pela organização do Curso.

Ao longo da realização do trabalho, o objetivo geral foi fornecer meios para a desconstrução e construção de textos em Língua Portuguesa, visando à formação de um leitor mais crítico, que estabelece objetivos e relaciona aspectos textuais e contextuais ao realizar leituras, e um produtor de texto mais consciente.

Na prática, no período de três meses, envolvendo o período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, o curso foi coordenado pela Profa. Dra. Tânia Maria Moreira e ministrado, por alunas em formação e bolsistas do curso de Letras Português (Anna Caroline Ribeiro, Camila Solino e Jéssica Freire) e por uma professora substituta do curso de Inglês (Prof.^a Me. LaissyTaynã Barbosa) da Unifesspa, que atuaram de modo colaborativo.

A partir da proposta do curso, foram elaborados planos de aulas, que incluíram objetivos específicos distintos e procedimentos avaliativos. As avaliações passaram pela observação constante do desenvolvimento dos alunos, mediante a participação nas aulas e a realização de atividades em sala de aula (colaborativamente) e em casa (individualmente).

4. Encaminhamentos e resultados alcançados

Inicialmente, as aulas contaram com a participação de dois alunos do mestrado acadêmico do PDTSA, ambos de nacionalidade peruana, sendo um graduado em Jornalismo e o outro em Geografia. O aluno A1 participou de forma presencial do curso, enquanto o aluno A2, por estar ausente da cidade durante o período das aulas, acompanhou de forma digital, através das redes sociais, videoconferências, e-mails etc.

Logo após o início do curso, uma aluna (A3) cubana, estudante do pós-doutorado, também no PDTSA, e graduada em Filosofia, assim que tomou conhecimento do curso, demonstrou interesse pela proposta e passou a participar das aulas, inclusive realizou todas as atividades propostas.

As aulas ocorreram uma vez por semana na Unifesspa, contaram com materiais didáticos adaptados ou elaborados pelas professoras e bolsista responsáveis que levaram em consideração a língua materna dos alunos, o Espanhol, assim como suas diferentes formações acadêmicas e faixas etárias, visando aprimorar conhecimentos de linguagem, de leitura e de produção textual dos estudantes, atendendo à demanda de suas necessidades acadêmicas, com foco maior na preparação para a avaliação do Celpe-Bras.

Uma breve análise do material didático produzido para esse curso de PLE indica que, essa proposta de ensino de língua seguiu as etapas da pedagogia de gênero, semelhante ao utilizado pela Escola de Sidney, que integram propostas de análise do texto (desconstrução), assim como a sua produção (construção) de forma coletiva e individual.

As pesquisas realizadas por essas autoras indicam ainda que os pesquisadores dessa corrente australiana seguem uma perspectiva em que o conhecimento se embasa através de propostas de leitura e de escrita com base em gêneros, constituindo-se assim em um “[...] franco espaço institucional de reflexão sobre o uso da língua nos diversos contextos sociais” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 252 e 253). O trabalho desenvolvido por esses pesquisadores tem como base os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que segundo as autoras:

[...] é uma abordagem semântico-funcional de linguagem, que investiga como as pessoas usam a linguagem em diferentes contextos e como a linguagem é estruturada para o uso como sistema semiótico. [...] Na LSF, estudamos a língua e sua relação com o contexto social como sistemas semióticos que se realizam um no outro. Isso significa que o contexto social influencia o surgimento de padrões de língua e que a língua constrói e é construída pelo contexto social (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.252).

Durante os módulos deste curso de PLE, a proposta de ensino também incluiu princípios do ISD na medida em que foram organizadas atividades que contemplaram, primeiro, a apresentação de uma proposta de escrita, incluindo seus objetivos, os gêneros textuais a serem produzidos e o público-alvo dos textos, seguido de uma produção inicial; além de oficinas de leitura com a finalidade de desenvolver as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos alunos e, por fim, promover a produção final e a publicação das produções na comunidade acadêmica. Conforme Oliveira e Silva (2018, p. 270),

na abordagem de gêneros da “Escola de Sydney”, a sistematização dos gêneros é construída com base no propósito social do texto e suas regularidades léxico-gramaticais, por isso há uma terminologia distinta daquela comum na tradição das escolas brasileiras. Além disso, os gêneros não são vistos individualmente, mas nas relações que estabelecem entre si. O texto materializa-se como um artigo de opinião, mas se enquadra como um gênero argumentativo.

A título de exemplo, ao longo do módulo 3, os alunos estudaram o gênero artigo de opinião, que integra a família dos gêneros argumentativos de exposição, conforme proposta da abordagem sistêmico-funcional para análise de textos (MARTIN; ROSE, 2007; ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2013).

Conforme Oliveira e Silva (p.270, 2018), esse gênero textual pode ser entendido como “uma resposta crítica a outros textos, o qual irá avaliar e argumentar um ponto de vista, baseado em evidências, externando sentimentos, julgamentos ou interpretações particulares”. Ainda segundo as autoras, compreende-se que o ensino da argumentação deve seguir uma perspectiva dialógica, para que se possa acionar o pensamento crítico do aluno e permiti-lo perceber “[...] que os textos se relacionam em uma grande cadeia, ao selecionarem pontos de vista que necessariamente serão defendidos ou negados implícita ou explicitamente” (OLIVEIRA; SILVA, p.271, 2018).

Para as autoras, os gêneros, as etapas e fases se relacionam de forma composicional e realizacional, ou seja, o gênero é composto de etapas, que elas classificam como “segmentos textuais previsíveis”, as etapas se constituem de fases, classificadas como “segmentos

variáveis em cada etapa do gênero” e, por fim, as fases “[...] consistem de mensagens (concretizadas em orações simples, coordenadas e subordinadas)” (ROSE, 2016 *apud* OLIVEIRA; SILVA, p. 271, 2018).

Em continuidade a esses aspectos apresentados sobre o gênero, é válido destacar que

O gênero exposição é constituído das etapas Tese, Argumentos e Reiteração. A Tese apresenta o ponto de vista a ser defendido; os Argumentos são recursos linguísticos ou semióticos que levam o interlocutor a aceitar o que está sendo defendido, podendo aparecer indefinidamente, sendo marcados como Argumento 1, Argumento 2, Argumento N, de acordo com a necessidade apresentada no texto; a Reiteração é a etapa em que a tese é retomada e reafirmada. As fases dos textos argumentativos constroem o suporte aos argumentos e ancoram-se em tópicos-frasais (que podem realizar-se por declaração inicial, definição, divisão, alusão histórica, interrogação) e em evidências (alusão a fato, citação, enumeração de detalhes, confronto, analogia e comparação, exemplos, causação, explanação, elaboração, comentário) (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.272).

Para as autoras⁵, nos gêneros argumentativos, o tópico frasal⁶, sendo esse uma frase apresentada no início ou no fim do parágrafo, irá expressar “a síntese do pensamento do autor”.

Por fim, as pesquisadoras mencionadas apontam que “[...] o desenvolvimento do parágrafo do gênero expositivo realiza-se pela apresentação de algum tipo de evidência: fato, citação, enumeração de detalhes, confronto, analogia e comparação, exemplo, causalidade, explanação, elaboração, comentário” (GARCIA, 1999; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014 *apud* OLIVEIRA; SILVA, p.273, 2018).

Com base nessas noções sobre o artigo de opinião e nas lacunas de conhecimentos apresentados na primeira produção escrita dos alunos do curso, a proposta de ensino contemplou os seguintes objetivos: 1. debater temas, construir, reconstruir e compartilhar informações e conhecimentos, a partir de elementos provocadores específicos, considerando as características próprias de artigos de opinião; 2. reconhecer as características do artigo de opinião, partindo de conhecimentos prévios do gênero, passando pela leitura de informações

⁵Com base em Rose e Martin (2012), Rose (2007), Martin e Rose (2008), Garcia (1967[2010]), Meyer (2008), Fiorin (2015), Adam (2008) e Muniz da Silva (2015).

⁶ [...] O tópico-frasal pode realizar-se por meio de uma declaração inicial (afirmação ou negação a ser justificada ou fundamentada posteriormente), definição (estratégia didática que explicita conhecimento sobre o tema), divisão (apresentação de uma ideia de modo a distinguir seus elementos ou aspectos fundamentais), alusão histórica (referência a fatos históricos, lendas, tradições, acontecimentos ou incidentes do cotidiano) ou interrogação (estratégia persuasiva em que o autor inicia com uma pergunta, devendo respondê-la necessariamente) (OLIVEIRA; SILVA, p. 273, 2018).

divulgadas por especialistas da área da linguagem na perspectiva de ensino de gêneros discursivos e pela análise de texto, considerando aspectos relativos à forma e à função; 3. publicar o artigo de opinião elaborado pelos alunos em um jornal local da cidade.

No desenvolvimento das aulas, no primeiro momento, os alunos foram convidados a apresentar, oralmente, o que sabiam sobre o artigo de opinião. Enquanto eles apresentavam os conhecimentos sobre o gênero, algumas informações foram registradas em um quadro branco disponível na sala. Em seguida, feita uma breve introdução do gênero artigo de opinião, em termos de forma e função, foi lido um texto (*O chip a laser*, de Duda Teixeira) em sala de aula. Nesse momento, a atividade visava a desconstrução, em conjunto, de aspectos do contexto de produção do texto, verificar o possível objetivo do texto e algumas marcas linguísticas que caracterizavam cada parte do gênero em estudo. No final da leitura, os alunos foram questionados em que medida o texto lido poderia ser identificado como artigo de opinião. Por fim, os alunos receberam mais um texto (*Entre riscos e benefícios*, de Jorge Werthein) com a finalidade de que, individualmente, cada aluno reconhecesse no texto o nome do autor, o local de publicação, o possível público-alvo, a função e a forma textual, bem como que procurasse algumas características linguísticas próprias do gênero em estudo.

Em um segundo momento, foram apresentados aos alunos cinco textos (*Embriões no Supremo*, publicado na Folha de S. Paulo; *Não à pesquisa: o sono da razão e a biotecnologia*, de Dalton L. P. Ramos; *Anos perdidos*, de Jerônimo Teixeira; *A devoração da esperança no próximo*, de Jurandir F. Costa) para que identificassem o gênero (editorial, resenha e um artigo assinado) e estabelecessem relação com o artigo de opinião, contrastando-o com outros gêneros semelhantes. Nessa aula, o objetivo se configurou em ler com a finalidade de observar aspectos contextuais (quem escreve, porque escreve e para quem escreve) e textuais – marcas linguísticas que denotavam as características formais e funcionais, em termos de semelhanças e diferenças. Para alcançar esse objetivo, ao longo das aulas desse módulo, os alunos tiveram contato com diversos artigos e realizaram atividades de observação da linguagem e de compreensão de textos.

Por fim, em um terceiro momento, os alunos foram desafiados a ler o texto *A revolução Gourmet*, de Glauco Lima com a finalidade de responder nove perguntas (1. Qual a situação de comunicação vivenciada no texto?; 2. Este texto é um artigo de opinião? Se sim, qual a questão polêmica?; 3. Qual a posição do autor?; 4. Quais os pontos de vista contrários aos seus? Onde e de quem são as vozes dos opositores ao texto?; 5. Há vozes favoráveis ao

texto?; 6. Como identificar os argumentos no texto?; 7. O texto apresenta, ou não, argumentos convincentes?; 8. Com que finalidade o autor escreve?; e 9. Como o autor introduz, desenvolve e encerra o artigo?) e identificar algumas informações comunicacionais e estruturais presentes no texto para, então, produzir um artigo de opinião: “Agora é a sua vez de produzir o seu artigo de opinião. Considere que você irá escrever para o jornal Opinião de Marabá como um mestrando da Unifesspa e tomará uma posição ao escrever. Nesse sentido, qual é o seu tema? Como será a sua introdução? Como identificará os argumentos? E a conclusão? Qual será a sua finalidade ao escrever?”. Nessa etapa foram realizadas atividades de escrita e reescrita de suas produções.

Ao final do módulo, os alunos A1 e A3 produziram um artigo de opinião cada⁷, que foram publicados, nos dias 28 e 29 de abril de 2016, em um jornal de grande circulação na cidade de Marabá. Integrando os resultados do curso, além da publicação dos artigos, os alunos A1 e A2 obtiveram aprovação no exame do Celpe-Bras, cumprindo assim um dos requisitos obrigatórios para a conclusão da pós-graduação no país.

5. Considerações finais

A partir dessa experiência, pode-se pontuar que existe a necessidade de realização e divulgação de mais pesquisas vinculadas ao ensino de PLE, visando um maior preparo dos docentes que trabalham nessa área, tendo em vista que a socialização de trabalhos em eventos que integram essa linha de pesquisa e de ensino, tal como os relatos de diversos professores com experiência na área do PLE, revelam que as primeiras experiências vividas partem, geralmente, de uma demanda da instituição de ensino, que disponibiliza pouco tempo de preparo, fazendo com que o professor pesquise sobre a área simultaneamente com a realização da prática de ensino. Apesar do sucesso e da aprendizagem (de ambos, docente e aluno) obtidos ao final da experiência, essa falta de suporte teórico *a priori* causa uma certa insegurança ao professor e gera dificuldades ao longo do processo, que poderiam ser facilmente evitadas com o fortalecimento da pesquisa sobre Português para estrangeiros durante a graduação, assim como nos cursos de pós-graduação, na organização de eventos, na produção e popularização de artigos acadêmicos etc.

⁷ Consta, em anexo, os textos publicados de A1 e A3.

Em decorrência dessas reflexões é importante salientar que o ensino de PLE vai ao encontro de processos sociais em curso no Brasil, como a internacionalização do Ensino Superior (proposta pelo Programa Idiomas sem Fronteiras) e outras ações desenvolvidas nesse âmbito de ensino envolvendo a população de imigrantes que o Brasil recebe e tende a receber em número cada vez mais elevado (CUNHA et al, 2017). Nesse sentido, mostra-se importante que as universidades estejam preparadas, de antemão, para atender a essa demanda e incentivem pesquisas e propostas de ensino de PLE que incluam diversas finalidades, seja para fins acadêmicos, de acolhimento de estrangeiros, de aprendizagem de segunda língua, de formação de professores etc.

Referências Bibliográficas

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José. C. P.; CUNHA, Maria. J. C (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**, Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 8ª Edição, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ., [1997, 1999, 2003] 2012.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**. Brasília: Fundação Capes, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print> Acesso em: 26 Jul. 2018.

CELPE-BRAS. **Celpe-Bras 2018**. Brasília: MEC-Inep, 2018. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/> Acesso em 13 Nov. 2018.

CUNHA, M. I. da et al. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2017.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. v. 1. 228p.

FUZER, C. **Ateliê de textos: (Re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico**. Revista da ANPOLL (Online), v. 1, p. 56-79, 2014.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed., reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

GARCIA, O. M. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras** (UFSM) online, v. 22, p. 213-245, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MOREIRA, T. M.; GALVAO, A. P.; ARAÚJO, m. do L. P; COSTA, M. S. Análise de Propostas Didáticas para o Ensino de Língua Materna na Perspectiva de Gêneros Discursivos/ Textuais. In: Wagner Rodrigues Silva, Paulo da Silva Lima, Tânia Maria Moreira. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. 1 ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 229-257.

MOTTA-ROTH, D. Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: D. Motta-Roth, T. Cabañas and G. R. Hendges. **Análise de textos e discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria, BR: PPGL Editores, 2008.

MUNIZ DA SILVA, E.C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem, estudos e pesquisas** (UFG), v. 19, p. 19-36, 2015.

MUNIZ DA SILVA, E.C. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **DELTA. Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada** (PUC-SP. IMPRESSO), v. 34, p. 305-330, 2018.

NASCIMENTO, R. G.. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, Lêda M.B.; HEBERLE, Viviane M.. (Org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. 1 ed. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017, v. 1, p. 121-152.

OLIVEIRA, K. C. N. de; SILVA, E. C. M. da. Reflexões para o ensino de gêneros em Língua Portuguesa: contribuições da 'Escola de Sidney'. In: ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P.; XAVIER, Vanessa R. D. (orgs.). **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. 1 ed. Campinas: Mercado Letras, 2018. p. 249-298.

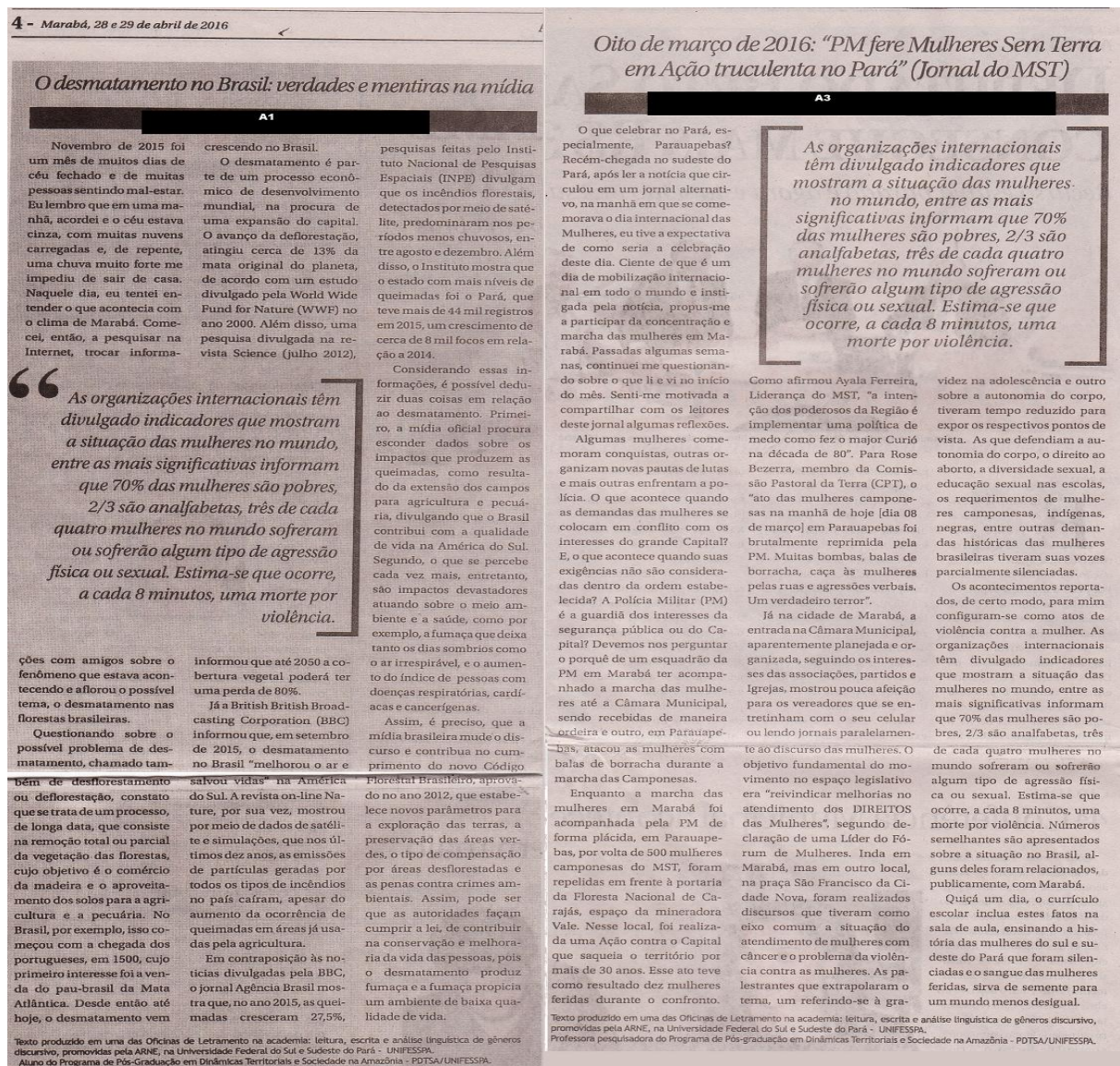
ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – as práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004.

STUTZ, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de Língua inglesa. **Signum**. Londrina: UEL, n. 4, p. 569-589, jun. 2011.

Anexos

Figura 1 – Artigo dos Alunos A1 (esq.) e A3 (dir.) publicados no jornal.



Fonte: extraído do jornal Opinião.

**O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês
na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a
mobilidade acadêmica**

**The French without borders Program
at the University of São Paulo: internationalization actions for academic mobility**

Heloisa Albuquerque-Costa*
Hyanna Dias de Medeiros**

RESUMO: O processo de internacionalização das universidades brasileiras vem se desenvolvendo a partir de ações que envolvem a mobilidade acadêmica de discentes e docentes em diversos países. Na universidade de São Paulo, os acordos com as Instituições de Ensino Superior (IES) francesas têm um impacto na demanda por cursos de língua francesa visando à preparação linguística, acadêmica e intercultural dos participantes dos diferentes programas de intercâmbio. Nesse contexto, o Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês tem um papel decisivo para a formação em Francês para Objetivo Universitário (FOU), para a elaboração dos programas e da metodologia de ensino (MANGIANTE, PARPETTE, 2011). O objetivo deste artigo é discutir como o IsF-Francês pode contribuir para a formação da comunidade universitária para a mobilidade acadêmica e quais são os caminhos para a expansão da internacionalização na Universidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua francesa. Programa Idiomas sem Fronteiras. Formação de professores.

ABSTRACT: The process of internationalization of Brazilian universities has been developing based on actions that involve academic mobility of students and teachers to different countries. At the University of São Paulo agreements with French higher education institutions have an impact on the demand for French language courses aimed at the linguistic, academic and intercultural preparation of the participants in the different exchange programs. In this context, the Languages without Borders French Program plays a decisive role in French for University Purposes (FOU), for the elaboration of programs and teaching methodology (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011). The aim of this paper is to discuss how IsF-French can contribute to the formation of the university community for academic mobility and what are the ways to expand internationalization at the University of São Paulo.

KEYWORDS: Teaching of the French language. Languages without Borders program. Teacher training.

* Professora e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês da Universidade de São Paulo (USP). Suas áreas de pesquisa são: Formação de professores de francês, Didática das línguas estrangeiras, Ensino e aprendizagem do Francês para Objetivo específico (FOS) e Universitário (FOU) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Orienta Mestrado e Doutorado nestas áreas. Realizou seu pós-doutorado na Universidade de Lyon 2, na França, com Chantal Parpette, no laboratório de pesquisa ICAR (*Interactions, Corpus, Apprentissage et Représentations*).

** Professora de francês em escolas de línguas da cidade de São Paulo. (bacharelado e licenciatura – Francês/Português) pela FFLCH-USP e mestrado pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo (USP) na área de didática do francês. Atualmente, é doutoranda do programa de pós-graduação LETRAS da Universidade de São Paulo na área do ensino-aprendizagem da língua francesa.

1 Introdução

O processo de internacionalização das universidades brasileiras ganhou força por meio de ações que buscam fomentar acordos com Instituições de Ensino Superior (IES) de diversos países. Algumas das ações que demonstram essa afirmação são os programas de intercâmbio, as disciplinas, as conferências e os seminários ministrados em língua estrangeira, o incentivo à mobilidade discente e docente para a realização de projetos de pesquisa, pois demonstram o quanto as universidades estão cada vez mais sensíveis ao estabelecimento de acordos e parcerias para concretizar uma política de internacionalização no Brasil.

Nesse sentido, o setor de relações internacionais de cada universidade tem obtido maior destaque. Observa-se ainda, com relação a tal setor, a promoção de diálogos e de incentivo à realização de ações concretas de internacionalização entre as IES brasileiras e estrangeiras, em parceria com os setores de educação e de pesquisa. Os reflexos dessas políticas institucionais são a consolidação de acordos internacionais e o oferecimento de bolsas de estudos, seja de financiamento interno seja de agências financiadoras, como as da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em contrapartida, para o pleito de uma internacionalização eficiente, cada IES brasileira realiza projetos que visam a preparação linguística, acadêmica e intercultural da comunidade universitária, a fim de que seus discentes e docentes possam participar de programas de mobilidade em países estrangeiros.

No contexto da Universidade de São Paulo (USP), foi identificado um aumento nos índices de internacionalização em todas as áreas de conhecimento. A matéria assumiu tamanha relevância, que, em 2010, o item *Relações Internacionais* foi incluso no *Anuário Estatístico da USP*¹. Em análise comparatista, os dados demonstraram que o número de acordos de colaboração vigentes entre a USP e as IES estrangeiras passou de 667, em 2010, para 1709, em 2016²; proporcionando um aumento, de 1232 para 2551, da mobilidade acadêmica para os discentes de várias áreas de graduação.

No que diz respeito à pós-graduação da USP, o número de alunos de mestrado e de doutorado que realizaram estudos em universidades estrangeiras foi de 1819, somente em

¹ Documento publicado anualmente para divulgar os indicadores de desempenho da Universidade de São Paulo. Anuário Estatístico da USP. Disponível em <<https://uspdigital.usp.br>>

² Os últimos dados disponíveis no site referem-se ao ano de 2016 e sua publicação ocorreu somente em 2017.

2016. Em relação à mobilidade docente, no mesmo ano na universidade, foram realizadas 2171 missões internacionais de ensino e/ou pesquisa em diferentes países estrangeiros.

No que se refere aos países francófonos, a França aparece em destaque com 106 acordos assinados com a USP, tais como o Programa Brafitec e os programas de Duplo Diploma. , Faz-se importante frisar que desde o ano 2000os alunos de engenharia da Escola Politécnica podem ser contemplados pelo programa de Duplo Diploma, desde que tenham dois anos de estudos nas Grandes Escolas francesas de engenharia de Lyon, de Paris, de Nantes e de Grenoble, entre outras. Outro programa de Duplo Diploma, mais recente, é o Programa PITES (Parceria Internacional Triangular de Ensino Superior) que prevê a mobilidade dos professores de direito da Universidade de Lyon para dar aulas na USP e dos professores de direito da USP para ministrar aulas em português na IES francesa. Esse deslocamento dos professores franceses para a USP permite que um número expressivo de estudantes da USP possa cursar em São Paulo as disciplinas previstas no acordo internacional. Após cumprirem com o número de créditos previsto, os alunos da Faculdade de Direito da USP recebem o diploma francês.

Acordos internacionais como esses demandam por parte da IES, no nosso caso, da USP, uma série de medidas relacionadas à recepção de professores franceses na universidade, à manutenção dos acordos e, sobretudo, à preparação linguística, acadêmica e intercultural dos participantes dos programas para que possam se adaptar ao meio universitário francês. Apesar de todos os acordos firmados com a França, a preparação dos alunos, anterior à mobilidade, ainda é algo que não está concretizado na universidade, pois depende de ações coordenadas entre diversos setores, da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI), dos departamentos envolvidos na formação de línguas, do Centro Interdepartamental de Línguas da USP e também do Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês, da Secretaria de Ensino Superior (SeSu) do Ministério da Educação do Brasil, do qual a USP faz parte desde 2017.

Isto significa que a implantação de uma política de internacionalização apresenta três dimensões: a primeira é uma dimensão institucional na qual os representantes da universidade atuam no favorecimento de ações para o estabelecimento de parcerias; a segunda dimensão é a acadêmica na qual os professores-pesquisadores responsáveis pelos acordos entre as universidades se ocupam do detalhamento dos projetos de cooperação ligados ao ensino e à pesquisa. A terceira dimensão é de ordem didático-pedagógica e se refere à política linguística

da universidade. Os professores-pesquisadores na área do ensino e aprendizagem de línguas podem desenvolver programas de ensino para a preparação linguística, acadêmica e intercultural da comunidade universitária que está inserida em projetos de mobilidade acadêmica. Além disso, ainda ligado à internacionalização, a formação em línguas estrangeiras pode ser dada aos funcionários de Relações Internacionais que estão em contato direto com as IES estrangeiras e utilizam a língua para se comunicar com os funcionários dos setores estrangeiros.

Considerando todos os aspectos levantados, o objetivo deste artigo é discutir, num primeiro momento, como deve ser, no âmbito da didática das línguas estrangeiras, a preparação linguística, acadêmica e intercultural dos alunos da USP para a mobilidade acadêmica, mais particularmente, no que se refere ao ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU); em seguida, discutir as características do Programa IsF e a implantação do Programa IsF-Francês na USP para a mobilidade acadêmica e, por último, nas considerações finais, apontar caminhos para a expansão das ações de internacionalização na Universidade de São Paulo.

2- O ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU): diretrizes de formação e programas de ensino

O ensino do francês para a mobilidade acadêmica tem como referência as publicações de especialistas franceses na área da didática das línguas como Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2010, 2011, 2012), Chantal Parpette e Julie Stauber (2014), Catherine Carras (2007), Catherine Carras, Océane Gewirtz e Jacqueline Tolas (2014) e, no Brasil, as pesquisas desenvolvidas na área se iniciaram com as ações desenvolvidas em universidades federais como na Universidade de Pernambuco (BOUCHEAUNNEAU, N.; GALLI, 2017) e na Universidade de São Paulo (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016a ; 2016b).

Os estudos mostram que o ensino da língua para a inserção e adaptação dos alunos no meio universitário estrangeiro deve ser concebido a partir da identificação das situações de comunicação oral e escrita às quais os alunos estarão confrontados. A "*démarche méthodologique*" (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) a ser adotada prevê, portanto, a identificação das necessidades dos alunos para, a partir daí, se chegar à elaboração do programa de ensino. Trata-se do ensino da língua voltado a um contexto e a um público

específico, o que, no caso do ensino da língua francesa, é denominado de ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS), sendo que para o meio acadêmico se trata do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU).

Assim, para se definir quais cursos FOU uma IES vai oferecer, quais conteúdos serão abordados, quais objetivos de aprendizagem serão definidos e, sobretudo, como as atividades serão elaboradas e desenvolvidas com os alunos, é necessário passar pelas 5 etapas da "*démarche méthodologique*", a saber, a **identificação das necessidades** de comunicação oral e escrita do contexto no qual os alunos serão inseridos; a **análise didática** dessas necessidades para a elaboração do programa de ensino; a **coleta de dados**, ou seja, o levantamento dos documentos orais e escritos que serão utilizados no curso e que estão de acordo com a análise feita anteriormente; a **análise didática dos documentos** para seleção dos que serão utilizados no programa de ensino e, finalmente, a **didatização dos documentos** orais e escritos, etapa formativa fundamental para a formação dos professores que vão ministrar o curso.

Segundo os autores, após a realização das etapas acima, o curso FOU está pronto para ser ministrado e "a aula preparada é a concretização de todo o procedimento de reflexão sobre as necessidades, a busca de informações sobre a área, a coleta de dados e a elaboração de documentos pedagógicos". (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.79).

Esse processo traz como consequência a necessidade de se repensar as formas de ensinar e aprender, uma vez que os objetivos a serem atingidos são específicos, as unidades didáticas são elaboradas a partir de um material autêntico não presente nos livros didáticos e o programa de ensino pode se referir ao desenvolvimento de uma competência em particular ou mais de uma.

Esta reflexão para a formação de professores é necessária na medida em que os cursos de línguas estrangeiras ministrados no contexto brasileiro seguem as orientações de um ensino mais generalista, ou seja, os objetivos de aprendizagem são mais gerais e respondem a diversas demandas, sem um foco específico em um determinado contexto. Nas escolas de línguas é o livro didático que orienta a progressão dos conteúdos baseado em situações de comunicação do cotidiano e nos itens gramaticais e lexicais, o que significa uma concepção de ensino que parte do simples ao mais complexo. Trata-se, portanto, de uma concepção linear de ensino que supõe cursos de longa duração e o desenvolvimento das competências orais e escritas de forma igual.

Mas quais seriam as diferenças entre um ensino de língua mais generalista e um voltado a um contexto específico? Os aspectos que podem ser comparados são os objetivos, o público-alvo, a duração da formação, o material utilizado, as atividades e o que os professores têm como referência de formação para ministrarem os cursos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Ensino geral e o ensino específico de línguas estrangeiras

	Ensino geral	Ensino específico
Objetivo geral	4 competências – situações de comunicação do cotidiano – livros didáticos	Competências definidas segundo as necessidades de comunicação em contexto específico (profissional e acadêmico)
Público-alvo	Todos	Profissionais e comunidade acadêmica
Duração dos cursos	Longo prazo	Curto prazo
Programação	Objetivos e conteúdos dos livros didáticos	Objetivos e conteúdos específicos – necessidades do (s) contexto(s)
Material utilizado	Pronto (livro didático)	A elaborar
Atividades em sala	Prontas	A elaborar
Formação de professores	Referência nos Cursos de Letras	Específica – não existe disciplina nos Cursos de Letras

Fonte: Elaborado pelas autoras

Um dos aspectos a ser considerado no ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) se refere à formação de professores que se preparam para ministrar os cursos de línguas em contextos específicos. No ensino generalista, os professores têm conhecimento e familiaridade com a maneira de ensinar e com o material didático, uma vez que passaram por esse processo na universidade ou em uma escola de línguas, o que não ocorre com o ensino FOU.

Nesse sentido, para a concepção de programas FOU, é necessário rever as experiências de ensino e aprendizagem, pois se trata, neste caso, de ações didático-metodológicas que levam o professor a elaborar os programas de ensino, definir os conteúdos que serão

abordados em sala de aula e as formas de trabalho e de avaliação. Todo este trabalho tem por objetivo maximizar o contato do futuro intercambista com as possíveis situações de comunicação orais e escritas e, também, com os documentos que circulam no meio acadêmico francês.

Um exemplo concreto de uma situação própria ao meio universitário francês é quando tratamos do desenvolvimento da compreensão oral de aulas expositivas em língua francesa. De acordo com especialistas da área (PARPETTE, 2008), a compreensão oral é apontada como “elemento crucial” no processo de adaptação do estudante estrangeiro em função do “lugar ocupado pela escuta dos cursos no sistema universitário francófono” (Id. 2008, p. 114). A modalidade de aula é conhecida como *Cours Magistral (CM)* e representa grande parte das experiências de comunicação vivenciadas nas IES francesas, pois constitui parcela considerável dos créditos de um determinado programa. Essa modalidade, própria ao meio universitário francês, é constituída por “densos discursos de transmissão disciplinar” (MANGIANTE; PARPETTE, 2012, p. 148) e exerce papel central na construção de conhecimento que será, posteriormente, solicitado pelos diferentes mecanismos de avaliação para indicar o aproveitamento acadêmico do aluno. Assim, a elaboração do material didático supõe que o professor seja formado para compreender e analisar discursivamente o texto que é produzido na aula. É este trabalho que leva a uma boa didatização do documento oral.

Se considerarmos outros estudos na área da didática do ensino-aprendizagem da língua francesa (GREMO; HOLEC, 1990; PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998), a compreensão oral é mencionada como uma das competências mais difíceis de desenvolver e imprescindível à interação em contextos acadêmicos ou outros de contato com a língua estrangeira.

O ensino da competência de compreensão oral é, portanto, uma necessidade identificada do contexto universitário e demanda do professor, além de um conhecimento didático-metodológico de como trabalhar esta competência (MEDEIROS, 2017), uma atenção mais detalhada para as etapas de didatização de documentos orais.

Além da compreensão oral, a partir de entrevistas concedidas por alunos que retornaram de programas de intercâmbio, outras temáticas FOU poderiam constituir programas de ensino, como segue abaixo:

- Apresentar-se em contexto universitário.
- Redigir e justificar um plano de estudos.

- Interagir nos diferentes serviços do campus.
- Redigir relatórios (laboratório e estágio).
- Organizar e apresentar um *exposé*³.
- Compreender e redigir resumos de artigos científicos.
- Preparar uma entrevista de estágio, entre outras.

A elaboração de programas de ensino a partir dessas temáticas coloca para o professor a tarefa de aplicar as etapas da “*démarche méthodologique FOU*” para elencar os objetivos comunicativos, linguísticos e interculturais que serão desenvolvidos, definir qual será o nível de competências de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECR) e selecionar os documentos que serão didatizados.

No que se refere aos documentos que integrarão o programa de ensino FOU, o professor dispõe de algumas indicações como, por exemplo:

- Informações no site das IES francesas.
- Entrevistas com alunos que voltaram de programas de intercâmbio.
- Ementas das disciplinas no curso de origem e no curso da IES francesa.
- Aulas de cada área de conhecimento disponíveis na Internet (<https://www.canal-u.tv>).
- Formulários diversos relacionados à inserção do aluno na cidade onde ~~o aluno~~ ele vai estudar e na universidade.
- Mapa do campus.
- Documentos sobre o ensino superior no Brasil e na França.
- Vídeos de apresentações orais, entre outras.

Como já mencionamos anteriormente, o ensino do FOU demanda da parte do professor um investimento didático-metodológico, pois se trata de uma lógica de composição de competências que difere da lógica linear do ensino generalista de línguas estrangeiras.

Cada um dos programas tem objetivos específicos para o desenvolvimento de competências orais e escritas relativas ao meio universitário francês, tem uma carga horária diferenciada segundo as orientações do Programa IsF (16h, 32h, 48h, 64h) e pressupõe um

³ O termo *exposé* em português está ligado a uma apresentação oral e pode ser traduzido por seminário.

trabalho de didatização que é decisivo para a preparação do professor que vai ministrar os cursos.

Nesse sentido, como o Programa Idiomas sem Fronteiras Francês (IsF-F) pode contribuir para a formação linguística, acadêmica e intercultural dos alunos que se preparam para programas de intercâmbio na França?

É o que discutiremos na próxima seção.

3- O Programa IsF-Francês na USP: formação para a mobilidade acadêmica

A preparação linguística, acadêmica e intercultural dos alunos das IES brasileiras que pretendem se inscrever em programas de intercâmbio é realizada nas universidades brasileiras através do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria da Educação Superior (SeSu) e da CAPES. As ações realizadas favorecem a implantação de uma política de internacionalização e uma política linguística plurilíngue nas universidades brasileiras.

O programa tem uma natureza plurilíngue, pois é desenvolvido nas áreas de Alemão (IsF-Alemão), Espanhol (IsF-Espanhol), Francês (IsF-Francês), Inglês (IsF-I), Italiano (IsF-Italiano), Japonês (IsF-Japonês), Português para estrangeiro (IsF-Português).

No que se refere ao IsF-F, o número de universidades federais e estaduais que implantaram o programa é de 144 em todo o Brasil, com uma demanda de mais de 12.000 inscritos para os cursos oferecidos, demanda esta não atendida, pois os professores/bolsistas não recebem bolsas da CAPES como é o caso do inglês. Para as outras línguas, eles recebem uma bolsa institucional da própria universidade, uma solução que ainda não é definitiva para o atendimento da demanda acima.

Para a implantação do IsF-F em todas as 144 universidades brasileiras, foi necessário contar com o apoio do Núcleo gestor do programa visando à inserção dos dados dos alunos no sistema do MEC, da organização das reuniões presenciais para confirmação de matrículas, da avaliação e registros no diário de classe, entre outras providências.

No Brasil e na Universidade de São Paulo, o início do IsF-F se deu no 2º semestre de 2017, por meio da oferta de um curso piloto de 16h, para o nível A2 do QECR, intitulado "**Aspectos culturais presentes em contexto universitário de países de língua francesa**". O

programa e o material didático foram elaborados por especialistas na área⁴ e foi dividido em três unidades didáticas:

Unidade didática 1 – *Premiers contacts en milieu universitaire.*

Unidade didática 2 – *Les systèmes d’enseignement supérieur au Brésil et dans les pays de langue française.*

Unidade didática 3 – *Elaboration d’un plan d’études pour étudier dans une IES de langue française.*

Em se tratando do primeiro módulo FOU nas IES, o trabalho de formação e acompanhamento que os coordenadores pedagógicos desenvolveram com os professores/bolsistas foi decisivo para a reflexão sobre a metodologia FOU, a organização das aulas, a utilização do material didático, as modalidades de trabalho em sala para o desenvolvimento das atividades, o gerenciamento em sala de aula das diferenças em termos do conhecimento linguístico que os alunos apresentaram, uma vez que nem todos haviam feito o nível A2 do módulo. A seleção dos documentos do curso levou em consideração os tópicos que foram abordados e as diferenças interculturais existentes nos sistemas universitários. As atividades visaram ao desenvolvimento de competências orais e escritas, a avaliação do programa de ensino, realizada pelos coordenadores pedagógicos e professores/bolsistas sobre os conteúdos, e a carga horária de 16h para ministrá-lo promoveram uma reformulação do programa .

A continuidade da implantação do Programa IsF-F se deu por meio da proposição de novos cursos FOU, aprovados pelo Núcleo gestor. Os programas foram elaborados para ampliar o catálogo de cursos de francês e responder às demandas de internacionalização das IES. O resultado do trabalho foi o seguinte:

- Comunicação oral: apresentar-se em francês - A1 16h.
- Introdução à mobilidade acadêmica em país de língua francesa - A1 32h.
- Primeiros passos em francês - A1 48h.
- Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa - A1 16h.
- Aprender a redigir uma *lettre de motivation* - A2 16h.

⁴ O material didático do curso piloto é inédito e foi elaborado por três professores especialistas, um da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), outro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e outro da Universidade de São Paulo (USP).

- Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa - A2 16h.
- Compreensão oral em contexto acadêmico: as aulas expositivas - A2 16h.
- Plano de estudos em língua francesa: produção escrita e apresentação oral - A2 16h.
- Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa - A2 16h.
- Projeto de mobilidade em países de língua francesa: preparação e apresentação oral - B1 32h.
- Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa – B1 16h.
- Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa - B2 16h.

A definição de quais cursos são oferecidos por cada universidade é feita pelos coordenadores pedagógicos, segundo os seguintes critérios:

- Conhecimento das demandas da comunidade universitária relacionada à internacionalização.
- Planejamento das ofertas de cursos durante o ano, segundo o calendário enviado pelo Núcleo gestor.
- Seleção e formação dos professores que ministrarão os cursos.
- Definição do acompanhamento aos professores.

Uma das questões centrais que é discutida pelo grupo de coordenadores pedagógicos se refere à comprovação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, no momento da confirmação da matrícula. De acordo com as diretrizes do programa, os alunos devem apresentar para os cursos de A2, B1 e B2 um certificado de conhecimentos na língua francesa. O que foi observado nas IES é que essa comprovação é muito diversificada, ficando sob a responsabilidade do coordenador pedagógico validar ou não o documento que o aluno apresenta no momento da reunião presencial⁵.

No que se refere ao **IsF-F na USP**, tivemos, durante o primeiro e segundo semestre de 2018, uma professora/bolsista que ministrou os seguintes cursos FOU:

⁵ Um levantamento das certificações internacionais e de uma possível avaliação interna ao programa está sendo discutido pelo conjunto dos coordenadores e Núcleo gestor.

- Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa - A2 16h (oferecido no 1º e 2º semestres de 2018).
- Aprender a redigir uma *lettre de motivation* (carta de motivação) - A2 16h.
- Plano de estudos em língua francesa: produção escrita e apresentação oral - A2 16h.
- Compreensão oral em contexto acadêmico: as aulas expositivas - A2 16h.

De um ponto de vista geral, podemos dizer que a cultura de aprendizagem dos alunos para compreender a lógica de oferecimento dos cursos do IsF é ainda complicada na medida em que estão acostumados a se matricularem em cursos generalistas e de longa duração oferecidos pelas escolas ou centros de línguas. Isto pode explicar o fato de que as turmas, apesar do oferecimento de 25 vagas para cada, ficaram com uma média de 10 alunos no final de cada curso.

As turmas foram formadas por alunos de graduação de diferentes unidades da USP e o material utilizado foi elaborado pelo coordenador pedagógico e professor/bolsista, além da utilização do material “*Etudier en francophonie/ Estudar em francofonia*” (EEF)⁶, projeto que foi desenvolvido com o apoio da Agência Universitária da Francofonia (AUF). As atividades do EEF estão disponíveis na plataforma da universidade de Lyon⁷ e outros que foram inseridos no decorrer de cada curso. O programa de ensino permite que diferentes documentos possam ser trabalhados, o que é um dos pontos positivos uma vez que o trabalho de didatização é contínuo e formador.

Após a avaliação dos cursos FOU em 2018 na USP, as reflexões que se colocam dizem respeito à definição de diretrizes que orientem o planejamento do oferecimento de cursos FOU para 2019. O reconhecimento detalhado do contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, das áreas de conhecimento que estão envolvidas nos programas de mobilidade acadêmica, é necessário para identificar a natureza do curso FOU. Por um lado, um curso

⁶ A Agência Universitária da Francofonia (AUF) reuniu especialistas da área do FOU para a elaboração de atividades específicas do meio universitário de países de língua francesa. Um conjunto de 40 vídeos foram filmados e didatizados para serem utilizados nas universidades brasileiras

⁷ A plataforma Claroline da Universidade de Lyon 1 hospeda as atividades do material “*Etudier en francophonie/ Estudar em francofonia*”. Este material foi elaborado por especialistas na área do FOU da França, da Bélgica, do Canadá e do Brasil e possui 40 vídeos com atividades de compreensão oral. O acesso é livre pelo site <<https://clarolineconnect.univ-lyon1.fr/>> - clicar em spiral connect (accès extérieurs) e colocar login invite_compte e repetir o mesmo para acessar as atividades.

cujo eixo temático seja mais transversal, podendo reunir na mesma sala de aula alunos de diferentes áreas e, por outro, um eixo temático mais disciplinar. no qual as necessidades específicas sejam consideradas, como por exemplo, a participação das engenharias nos programas de Duplo Diploma com as escolas francesas.

Além disso, a formação contínua dos professores/bolsistas, estudantes de Letras Francês e Português – Licenciatura é essencial para assegurar as diretrizes do Programa IsF, a compreensão e aplicação da metodologia FOU e a formação de novos professores cujo perfil atenda às necessidades do Programa IsF-F. Para assegurar a seleção de um maior número de professores/bolsistas, o apoio da Agência USP de Cooperação Nacional e Internacional (AUCANI) e da USP com a manutenção das bolsas institucionais é um importante aporte, pois permite a expansão da oferta de Cursos IsF-Francês na universidade.

Muito trabalho ainda há a ser feito em sinergia com o Programa IsF, o Centro Interdepartamental de Línguas ligado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e a coordenação pedagógica do IsF, responsável direta pelo planejamento e formação dos professores/bolsistas em FOU.

4. Considerações finais

A política de internacionalização de uma universidade está diretamente relacionada a uma política plurilíngue, na medida em que os acordos internacionais não se restringem a um único país, a uma única língua. A expansão das ações de internacionalização está relacionada à diversidade das áreas de conhecimento, aos projetos elaborados e executados em parceria com diferentes universidades, localizadas em diferentes países cujas culturas são diversas e marcam profundamente as questões ligadas à inserção e adaptação no meio universitário.

Assim, a preparação linguística, acadêmica e intercultural nas línguas estrangeiras para a mobilidade discente e docente é uma condição para a efetivação das ações de internacionalização de uma universidade. No mesmo sentido, a recepção de alunos e professores estrangeiros nas IES brasileiras pressupõe ações que possam desenvolver o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE).

Além disso, se considerarmos outros setores de internacionalização na universidade, a expansão da formação em línguas pode se dar junto aos funcionários dos serviços de relações internacionais, que estão diretamente em contato com os interlocutores estrangeiros para

organizar missões de professores, orientar alunos e encaminhar os documentos de mobilidade acadêmica dos alunos que vão para o exterior e dos que chegam na universidade.

Estabelecer uma política plurilíngue efetiva de ensino e aprendizagem de línguas significa compreender a área das línguas como área produtora de conhecimento e não como meramente prestadora de serviço.

O conceito de internacionalização passa a ter uma abordagem mais crítica que pode se estender a mudanças curriculares que visem mudanças de comportamento para o desenvolvimento de competências e habilidades, produção de conhecimento e mudança de comportamento de toda a comunidade. (LEASK, B, 2015).

As universidades brasileiras e a USP, em particular, universidade onde atuamos, pode seguir este caminho.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Le cours de français à l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo: formations des enseignants et conception des activités FOU. In: BORDO, W; GOES, J. ; MANGIANTE, J.M. (Org.). **Le Français sur Objectif Universitaire** - Entre apports théoriques et pratiques de terrain. Arras : Ed. Artois Presses Université, 2016a.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formation des enseignants à la démarche du Français sur Objectif Universitaire. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. ; PARPETTE, C. (Org.). **Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes**. São Paulo: Humanitas e Paulistana editora, 2016b.

BOUCHEAUNNEAU, N.; GALLI, J.A. (Org.). **Le FOS et le FOU au Nord-Est du Brésil: quel avenir?** 1. ed. Recife: EDUFPE, 2017.

CARRAS, C. ; al. **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CARRAS, C. GEWIRTZ, O. ; TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris : CLE International, 1998.

GREMMO, M.-J. et HOLEC, H. La compréhension orale: un processus et un comportement. In **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère**. Le Français dans le Monde. Février – Mars. Paris: Hachette, 1990.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE, 2004.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C. **Faire des études universitaires en langue française**. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, no. 43, Paris : CLE International, 2010.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

MANGIANTE, J.M. ; PARPETTE, C. « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires » In **Synergies Algérie** 15, pp.147-166, 2012.

MEDEIROS, H.C.D. **O ensino da compreensão oral em Francês Língua estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. 2017. Dissertação (mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARPETTE, C. ; STAUBER, J. **Réussir ses études d'Economie-Gestion en français**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

PARPETTE, C. **De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle** : une relation à interroger. In *Les Cahiers de l'Acedle*, v. 5, n. 1. Disponível em : <https://journals.openedition.org/rdlc>. Acesso em 2008.

PORCHER, L. **Le français langue étrangère** : Émergence et enseignement d'une discipline. Paris: Hachette, 1995.

Sites

Anuário Estatístico da USP. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br>

Agência Universitária da Francofonia. Disponível em: <https://www.auf.org/>

Platforma Claroline – Spiral Connect. Disponível em: <https://clarolineconnect.univ-lyon1.fr>

Designing activity plans in the online pedagogical advising context at the Language without Borders Program: a story of collaboration

Planejando atividades didáticas no contexto de orientação pedagógica *on-line* no Programa Idiomas sem Fronteiras: uma história de colaboração

Valeska Virgínia Soares Souza^{*}
Nicole Medeiros Rocha^{**}
Letícia Fonseca de Sousa^{***}

ABSTRACT: In this article, guided by the premises of Narrative Inquiry, we aim to narrate and to compose meanings of our experiences as teacher educator and teachers in training in the online pedagogical advising context of the Languages Without Borders Program (LwB). We start from the concept of collaborative action, which means interacting with peers for the construction of collective knowledge, co-constructing teaching practice through awareness and reflection. We relate collaboration with the notion of planning didactic activities that are significant and contextualized in the internationalization process. Firstly, we present the methodology of the LwB online advising path with respect to the production of granular activities focusing on specific skills, which can be incorporated in different courses of the English LwB catalogue. Then, we narrate the experiences of the preservice teachers during the design process of these activities, i.e. the lived tensions and the achieved results, illustrating with an example of an initial and a final product. We conclude by discussing the experiences of collaboration between teacher educator and teachers in training and presenting our meaning-making, which comes down to what we learned in the trajectory narrated.

KEYWORDS: Didactic activities. Online advising. Languages without Borders.

RESUMO: Neste artigo, temos como objetivo narrar e compor sentidos de nossas experiências de professora formadora e de professoras em formação em contexto de orientação pedagógica *online* do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) guiadas pelas premissas da Pesquisa Narrativa. Partimos do pressuposto do agir colaborativo, o que representa interagir com os pares para a construção do conhecimento coletivo, co-construindo a prática docente por meio da reflexão e da conscientização. Relacionamos colaboração com a premissa do planejamento de atividades didáticas significativas e contextualizadas no processo de internacionalização. Primeiramente, apresentamos a metodologia da orientação *on-line* IsF no que se refere à produção de atividades granulares com foco em habilidades específicas, que podem ser incorporadas nos diferentes cursos do catálogo IsF inglês. Na sequência, narramos as experiências das professoras em formação durante o processo do design dessas atividades, tanto as tensões vivenciadas, como os resultados alcançados, ilustrando com o exemplo de produto inicial e final. Finalizamos problematizando as experiências de colaboração entre professora formadora e professoras em formação e apresentando os sentidos compostos, ou seja, o que aprendemos na trajetória narrada.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade didática. Orientação on-line. Idiomas sem Fronteiras.

^{*}Doutora em Estudos Linguísticos. Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Orientadora *on-line* no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). valeskasouza@ufu.br.

^{**}Discente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professora no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). nicole.rocha@programaisf.pro.br.

^{***}Discente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professora no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). leticiafonseca01@gmail.com.

1 Introduction

One of the possibilities fostered by the Languages without Borders program (LwB) in Brazil is that of teacher development. There is a myriad of opportunities for LwB teachers to gain experience in the professional knowledge landscape: events for professional growth, publications with a focus on language policies and internationalization, webinars¹ on various themes of English teachers' interest, sharing experience in asynchronous platforms and pedagogical advising processes. The latter is the main interest of our research text. Preservice teachers selected to teach English in the *Núcleos de Línguas* (NucLis²) of Brazilian universities are accompanied by experienced professionals who help them in their teacher development. In some universities that do not have undergraduate courses for the English language area and, thus, no professional who could guide the preservice teachers, these teachers are directed to the online pedagogical advising process, run by three teacher educators with experience both with English language education and with distance learning.

Our goal for this paper is to narrate and compose meanings of our experiences as teacher educator and preservice teachers in an online pedagogical advising context of the LwB program. We were guided by the methodological proposal of Narrative Inquiry and we considered the deweyan meaning of experience and the concept of stories to live by. Grounded on the premises of collaborative action, we understand the importance of interacting with peers for the construction of collective knowledge, co-constructing the teaching practice through awareness and reflection. We connect collaboration with the notion of planning didactic activities that are significant and contextualized in the internationalization process.

After detailing the methodological scenario that encouraged the experiences of the preservice teachers in the online advising process, we illustrate the collaboration for activity design with the initial version and the final version of an activity plan. Then, we present the meanings made of the experiences lived closing our research text with some final remarks.

2 Methodological path: Narrative Inquiry

¹The webinars and follow-up discussions are coordinated by Professor Avram Stanley Blum.

²*Núcleos de Línguas* (NucLis) are the local representatives of the LwB program, under responsibility of each Higher Education institution. They are composed of coordinators, teachers and administrative staff.

...

The proponents of the methodological path we have chosen to ground our paper, namely Narrative Inquiry by Clandinin and Connelly (2000), rely on the deweyan definition of experience, which encompasses 1) the idea of a continuum - previous experiences shape context of subsequent experiences, 2) the principle of interaction - considering objective and internal conditions, and 3) the environment. The concept of experience is of utmost importance in the field of education; as Dewey (1938, p. 40) defends, “a primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principles of the shaping of actual experience by environing conditions, but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth”. Thus, having experience and what/how it can teach us in our context as a focus has helped us in the reflection process.

In short, narrative inquiry is a way of understanding and inquiring into experience through “collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20). As explained in the introduction, we are the participants of our own research and we collaborate with one another to conduct this narrative inquiry. A narrative inquirer takes into account a three-dimensional space narrative structure approach: interaction (personal and social), continuity (past, present, future), and place (situation). In our case, we narrate the experiences in each of our stances and the surrounding effects, understanding that what happened in the past shapes the present and the future in the context of the LwB program.

There is a specific narrative inquiry term that aids us in exploring our professional identity on the professional knowledge landscape presented in this paper: ‘stories to live by’. According to Connelly and Clandinin (1999, p. 95), the stories that constitute us are “narrative constructions that take shape as life unfolds and that may, as narrative constructions are wont to do, solidify into a fixed entity, an unchanging narrative construction, or they may continue to grow and change”. We could simplify that the stories that constitute us are our identity, and it is from the identity materialized in the stories lived and told by us, teachers, that we can build knowledge from the experience of each one. “The identities we have, the stories we live by, tend to show different facets depending on the situations in which we find ourselves” (p. 95). In the next section, we present our mutual understanding of the pedagogical premises which set the context for the different experiences lived and the different stories to live by portrayed.

3 Collaboration in activity design

We set out to live a story of collaboration while designing activities for the context of the LwB program. To act collaboratively means to interact with peers for the construction of collective knowledge, it means to co-construct the practice through reflection and awareness, and it presupposes a path towards more fruitful interpersonal and professional relationships. "Collaboration is composed of dynamics of exchange and relationship with a view to a common goal, which promote the formation of communities, which, in turn, can foster both cooperative and collaborative learning" (SOUZA, 2007, p. 158).

We understand we have considered beyond cooperating or helping each other in the task of designing the activities, if acknowledging a difference between the terms cooperation and collaboration in the Applied Linguistics field. Beatty and Nunan (2009, p. 166) distinguish collaboration from cooperation because the second term "only requires learners³ work together, each learner completing a part of the task, rather than negotiating with each other about all aspects of the task, as is necessary in collaboration". We move beyond, using a structure of interaction to reach a common goal; we use collaboration as a philosophy to build our professional knowledge landscape.

It is important that we relate collaboration with our aim of planning pedagogical activities that are interesting and contextualized in the internationalization process. Since the number of hours of the LwB courses range from 16 to 32, 48 or 64 hours, it is not always possible to resort to published material for course content; therefore, material design is of absolute need in the given scenario. Another hindrance to find ready-made material is the nature of the LwB program, which is not general English, but English for Academic and Specific purposes with a clear target towards the internationalization of Brazilian Higher Education.

The process of material design begins in the course catalogue, outlined by various stakeholders⁴ of the LwB program. After a three-year experience in the field, the LwB English language professionals were able to chart the most important courses for the internationalization focus of the program. Although the course plans in the catalogue already

³ In our case, teacher educator and preservice teachers.

⁴ In the dictionary, a stakeholder is defined as a person with an interest or concern in something, especially a business. In the realm of education, it usually refers to anyone engaged in the welfare and success of a pedagogical program.

include goals, syllabus and references, it is up to each NucLi to customize the courses as to attend to their local community, which permits flexibility for teacher educators and preservice teachers from different universities.

The proposal devised by the online advisors for material design considered contents which could be used in different courses of the LwB catalogue. The product should preferably follow the granularity assumptions, referring to the "size" of the proposed activity being composed of smaller, detailed parts, and the combination, that is, the way objects construct macro structures in the teaching and learning process (WILEY; GIBBONS; RECKER, 2000), so that it could be reused. This means that the product can be used not only in one of the courses offered by LwBNucLis, but also by composing the activities proposed in different courses, as long as they fit the course's goals and syllabus.

4 Languages without Borders online advising process

The Languages without Borders program began back in May of 2012 as English without Borders, a Brazilian political endeavor. In the scope of the time, the main goal was to “offer different kinds of support for the English language learning. The idea is that, following a diagnosis of the proficiency level of Brazilian university students, access to the English language study be granted to undergraduate and graduate students interested in improving language knowledge⁵” (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 34).

Later, it was noticed that while support was offered for Brazilian students willing to go on overseas mobility, a great deal of the effort of teacher educators, known as pedagogical coordinators of the different NucLis, was clearly helping preservice English teachers in their professional knowledge landscape. This happened not only with local pedagogical coordinators, but also online pedagogical coordinators.

The three online pedagogical coordinators, including one of the authors of this research text, began advising preservice teachers from different universities in 2016. At first, they offered an asynchronous teacher education course through the Moodle platform. In 2018, they implemented a multifaceted advising proposal that comprised: 1) asynchronous interaction and weekly Skype meetings with a focus on material design, 2) analysis of course

⁵ Authors hold sole responsibility for translated excerpts in this research text, including this one.

and class plans, 3) help with academic productions and 4) webinars with discussion follow-ups. In this research text, we will mention only the material design proposal.

The proposal for online advising for the year of 2018, entitled “Exploring How-tos in English teaching: Focus on Academic English”⁶, encompassed four major steps as shown in the Figure 1 below:

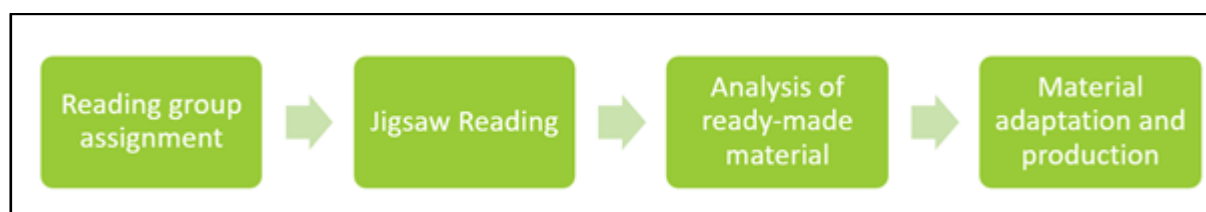


Figure 1: Image of the flow of the online orientation process created by the advisers.

The first step was named the ‘Reading group assignment’. Initially, the preservice teachers read one of three texts about a certain subject (listening, speaking, reading, writing, assessment) so that all proposed texts were read. Generally, each text was read by 3 to 5 people, depending on the size of the group. These texts varied in complexity and were labeled ‘green flag’, texts with more practical suggestions; ‘orange flag’, texts usually with theoretical proposals followed by exemplifications and ‘red flag’, texts that usually contained literature review or state of the art in the topic in question. There was a rotation between the type of text that each preservice teacher read in order to familiarize themselves with different formats of texts commonly published in the area of Applied Linguistics. The readings were supposed to help the preservice teachers gain theoretical and praxis knowledge of the skills they would work with.

For the Jigsaw reading, once they were prepared to discuss the proposed texts, preservice teachers who read the same text met online and pointed out the main ideas of the texts. After this brief meeting of fifteen to thirty minutes, we did a jigsaw reading activity, a reading approach that presupposed the process of synthesizing the text and of sharing what was understood with peers. Then, the groups were divided again so that each group had at least one participant with a text type, ‘green flag’, ‘orange flag’ and ‘red flag’. This new grouping allowed each preservice teacher to present their text. After the jigsaw reading,

⁶ The pedagogical proposal was collaboratively designed by Braga, Dellagnelo and Souza (2018), online coordinators of the LwB program.

usually lasting twenty to thirty minutes, all the participants gathered in the same Skype call for the closing of the task.

Thirdly in the methodological proposal, we did the 'Analysis of ready-made material'. Teachers in training were asked to analyze activities in the subject studied from the theoretical texts that are available in textbooks, on the Internet or other support that they might find. There was an emphasis on the need to choose activities of English for Academic and Specific Purposes to keep the focus on internationalization. However, if a teacher wanted to bring an activity commonly used in general English courses, they could suggest how that activity might be adapted to the LwB context.

Finally, we moved onto material adaptation and production. The fourth step involved the adaptation or creation of materials focused on the development of different skills from the topic being addressed from the theoretical readings. This production could be done individually or in pairs/trios, depending on the context of the group and from the coordinators' indication. As previously stated, the product should preferably follow the granularity assumptions. The proposal of the activity, after being presented to peers and receiving suggestions for improvement (both from other teachers in training and the coordinator responsible for the group), went through a review process to write the final product, containing the activity plan and the annexes (presentation in slides, videos, audios, etc.).

After these four steps, the participants presented their work to the groups of the two other coordinators for feedback and made the activities available for collective use. The main platform used in 2018 was Skype. The creation of a repertoire of pedagogical activities was shared between teachers in the online advising context and also with teachers of the other NucLis, who show an interest to had access to these activities. Although the main purpose was on the process, i. e. a focus on teacher education, having material to be shared could be considered a secondary purpose of the online advising process.

5 Experiences of the online advising process in the perspective of preservice teachers

5. 1. Nicole's narrative

Being part of the LwB program is an experience that I will carry with much significance for my life since it provided me the contact with people that clearly understand

the path to become an English teacher, and also the first chance to teach English. As a person who had never taught before, some tensions were experienced during this period as a preservice teacher, but good results have been achieved with the help of a pedagogical coordinator, who has such an important role in this education program.

Due to the fact that the NuLi in my university does not have a local pedagogical coordinator, the process of orientation is completely online, since I entered the program in June 2018. One of the problems I faced was to understand how all of that worked even though the coordinator explained what I was supposed to do at first. Gradually I became used to the online environment and could join the group in the meetings that happen once a week. Before long I had to plan my first writing activity - which was challenging, since I had never done this kind of work before - and in the total of 7 months I designed in pair or group some other plans focused on the academic context, such as a reading activity plan and a course plan - including each lesson plan for this course. Furthermore, I also had the chance to watch webinars during this period, which were used as a base to design some activities and to raise different topics of discussions.

Besides designing plans, it is important to say that all the creation is followed up by the pedagogical coordinator and discussed with the other preservice teachers. The meetings are very helpful since we have the opportunity to share what is designed by us and listen to some points that are made by the coordinator and the other teachers. Another relevant topic is that the language used in the meetings is English, which helped me to improve my vocabulary, especially when it comes to the educational field.

Ultimately, the online pedagogical process can easily be seen as a helpful way to improve my skills to become a better professional, providing an experience with peers and a pedagogical coordinator who always gives feedback to the plans we design. It also illustrates that even without a local pedagogical coordinator the preservice teachers can better understand the dimensions of the program, learn different methods of teaching, and share experiences and knowledge, which is useful to overcome difficulties in creating material for the academic context each one is placed.

5.2 Leticia's narrative

Participating in the designing of activity plans in collaboration with peers and the

...
online pedagogical coordinator is a very educational and constructive experience in the process of teacher development. The LwB program requires teachers to elaborate their own activities most of the time, considering that the objective of the program is to teach academic English focused on internationalization. The lack of a local pedagogical coordinator makes that process a little more complicated than usual, but the online advising functions as support for preservice teachers in that situation.

I joined the program in July of 2017, and have been participating in the online pedagogical advising since then. The meetings are once a week, they usually last about one hour, and they are made through Skype. The number of teachers in the group varies according to how many people are joining and leaving the program. Since I started, I have designed as part of the group's activity: a general class plan, a general course plan, an assessment plan, a listening activity, a speaking activity, a writing activity, a reading activity and a detailed course plan (with all the class plans included).

Some of them were made individually, and some were made in groups or pairs. All of them, however, went through the same process of elaboration: the first version of the designing of the activity, then sharing with the group for peer feedback and the coordinator feedback, and finally making all the necessary adaptations and submitting the final version of the activity. This process of collaboration allows the teachers to actively participate in not only the designing of their own plans, but also in the ones of their peers. The different comments and experiences brought by each teacher always help improve the activities being worked on in the moment, and even offer ideas for future elaborations of plans.

This experience is educational because we get the chance of being in contact with all kinds of different contexts from NuLisall around Brazil. This allows for a better understanding of the LwB program and its objectives (as well as how to accomplish them). One of the biggest challenges is designing activities that are actually relevant in the context of internationalization. The pedagogical coordinator, however, is always making sure the activities stay on focus.

In conclusion, the online pedagogical advising is very important for teachers who don't have a local coordinator. It allows them to not experience the LwB program any differently from teachers who do. It is also essential in the process of teacher development, since it helps teachers improve their abilities in elaborating course and class plans, and focused activities according to the objective of the program.

6 Initial version of activity plan

As mentioned in the previous section, besides the full course and class plans, five different granular activities were developed in the fourth step (Material production and adaptation) of the online pedagogical advising process in 2018: an assessment plan, a listening activity, a speaking activity, a writing activity and a reading activity. We have chosen the reading activity to illustrate the design process.

Activity Plan

Nicole Medeiros Rocha

Letícia Fonseca de Sousa



Focus: Reading

Courses: Produção oral: comunicações acadêmicas; Compreensão escrita: essays

Expected proficiency level: B2

Estimated time activity: 2 hours

Overall aims:

- Get in contact with information texts (journalistic text)
- Check student's comprehension of simple texts
- Learn how to make relationships between two kinds of media that discuss/approach the same topic
- Critically discuss a text
- Deal with multimodal literacy

Teaching premises:

- "As a text critic, a reader needs to "question the voices behind texts, who is represented and who is not, and what positions texts are assuming" (HUANG, 2011).
- "Freire (1970) pointed out that a critical literacy stance is a "praxis" stance, involving not only reading the word and the world, but also rewriting the word and the world" (HUANG, 2011).

Procedures:

- Ask students how open they are on social media. If they post a lot of pictures, if they like talking about their lives, hobbies etc. Ask them what their privacy settings are, if anyone can see their profile or if it's just friends, if they have any restrictions at all.
- Show student's Ashley Payne's picture (on slide) and ask what they think about it (**Is this a kind of picture people normally post on social media? From this picture, how would you describe this girl? What do you think she does?**). Tell students they'll read a text about that girl, and what happened to her because of that picture. Provide them the text.

- Ask students some comprehension questions (**Who is the girl in the picture? What happened to her?**). Ask them if they have any vocabulary questions about any words in the text.
- Call student's attention to the picture again, and ask them some questions:
 - Do you agree with what the school did?
 - Do you think this picture promotes the use of alcohol?
 - Do you think it's wrong for teachers to post this kind of picture on social media?
 - What about other professions?
 - Do you think you should add people from work to your social media?
 - Is there anything people can do to completely separate their personal lives from their professional lives? Do you think that's necessary?
 - If you were in the teacher's position, what would you do?
- Tell students we'll now discuss another situation in which people's facebook pictures are being exposed (show video, explaining students should not focus on listening, just pay attention to the pictures). Ask them in what way are the situations similar and different.
- Talk about privacy. Ask students if they think it's ok to use people's pictures (for whatever purpose) just because it's on the internet. Ask them what they think there is a limit to how people can use what you post against you.
- Go back to the text about Ashley, and call students attention to the fact that the teacher sued the school. Ask them if they think she had a good reason to do so. Pair them up and ask them to predict the end of the case, what they think the court decided, and what they think would be fair.
- Tell them what was the result of the case, and ask them what they think about it.

References:<<https://www.youtube.com/watch?v=GvmWMzH4GZY>><<https://www.dailymail.co.uk/news/article-1354515/Teacher-sacked-posting-picture-holding-glass-wine-mug-beer-Facebook.html>>

7 Collaboration towards the design of the final version of activity plan

Collaboration begins early in the pedagogical proposal since preservice teachers help one another in understanding reading material proposed, share their thoughts during the Jigsaw Reading step and work together in the analysis of ready-made material.

In the fourth step, after presenting the initial version of the activity during a Skype meeting, the pedagogical coordinator makes comments, suggestions and asks questions that lead to changes in the designing of the plan. The entire plan is questioned and placed under a new light by coordinator and peers, in a way that the teachers who designed the plan might not have noticed by themselves. The teachers usually take notes of what is discussed during the meeting, and make the necessary changes afterwards.

Suggestions are made not only in the activity itself, but also on the general information of which courses the activity could be applied and its overall aims, which can be

seen in Figure 2.

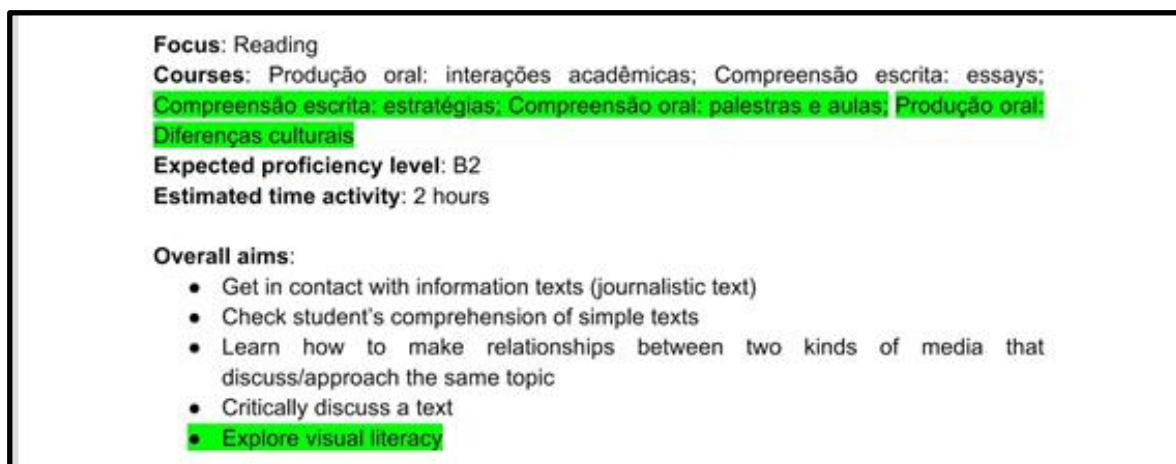


Figure 2: Print screen of activity plan highlighting changes: general information.

The pedagogical coordinator also brings a new perspective on how the activity can be adapted for different kinds of courses and situations. Preservice teachers tend to offer a limited view of what an activity can accomplish. The coordinator, however, is able to see and show teachers everything the activity could be. It is important for the teacher educator to show them they will accomplish much more than what they are putting on paper: be it in terms of courses in which the granular activities could be used or the goals which could be achieved.

The teachers are also instructed to be very thorough in their activity plans, detailing every single step of what needs to be done. In Figure 3 we can see that the teachers had not specified the estimated time for each part of the activity, but that the coordinator instructed them to add that to the plan.

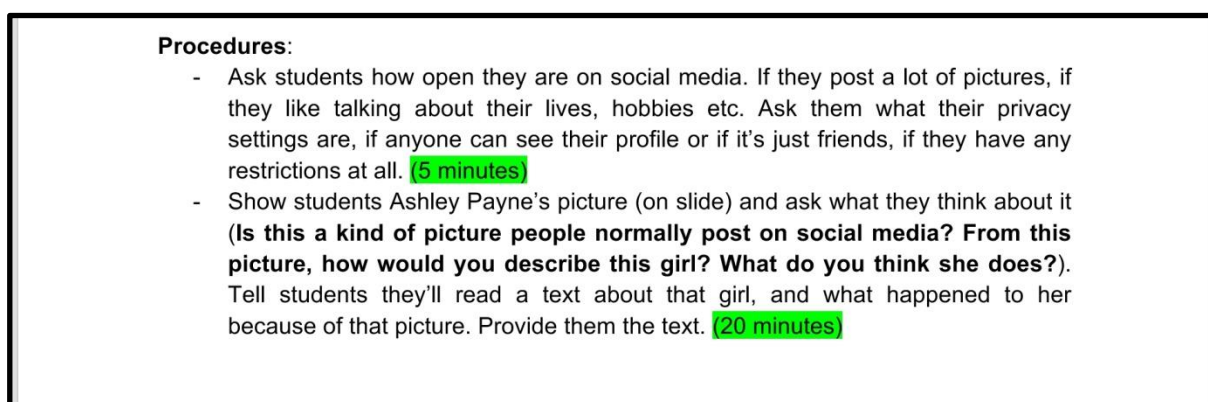


Figure 3: Print screen of activity plan highlighting changes: procedures.

Previewing duration of each activity is important because teachers should be aware of how much time they are going to spend in each step, and in the activity as a whole. That way, they can plan on how to include it in class better. Also, the idea is that other teachers can use the same plan adapting it to their context. Having a more meticulous plan outlined will lead to more chances others will run into fewer difficulties in understanding each step.

Last but not least, it is relevant that the teachers designing the plan set some practical activity or propose the development of a product so that their students may be more clearly assessed in the process. The assessment plan as seen in Figure 4 was not included in the first version of the reading activity, but added later on as suggested during the review process.

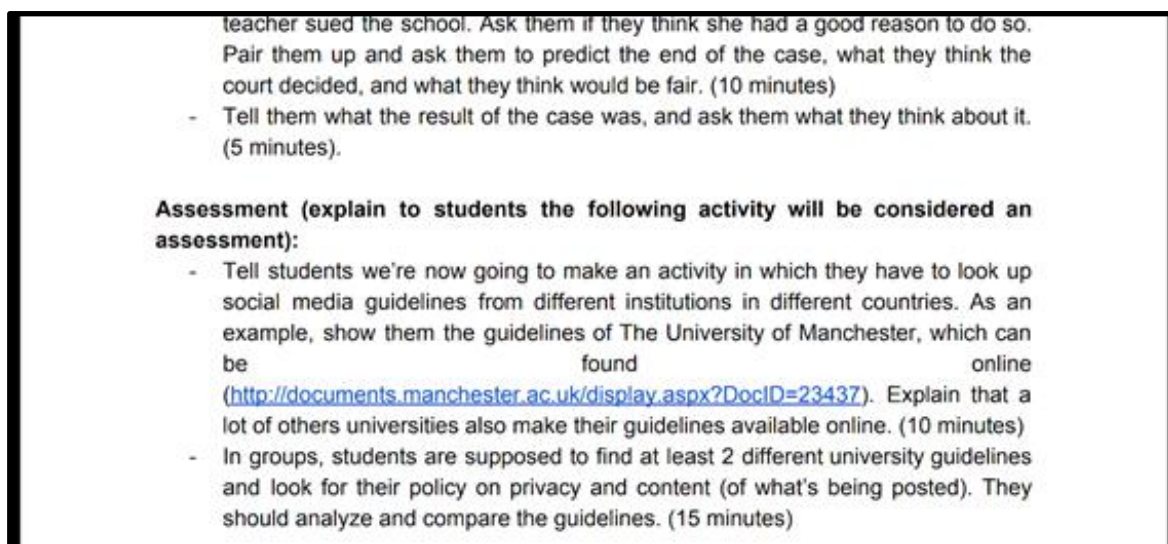


Figure 4: Print screen of activity plan highlighting changes: assessment.

For the assessment to be formative and aid students in language knowledge building, designing teachers should take into account how contextualized the proposal is and how it fits the aims of the activity. Besides, showing students examples is very helpful; in the print screen, for instance, teachers suggest a link where students will find university guidelines that will be useful to complete their task. Likewise, a set of criteria to guide students while they are preparing the assignment is of crucial need.

8 Making meaning of the experience lived

Our experience of collaborating in the process of designing activities serves as a way

of showing how it can add to the development of the preservice teachers. In that process, it is possible to see that people's different stories to live by can teach us a lot using a very practical approach. The act of creating something and having other teachers actively making additions to that creation allows us to grow and learn even more.

The process to design the reading activity together provided the chance to discuss about a webinar watched previously, share different perspectives about it and ideas on how to plan an activity. We can see that both preservice teachers worked collaboratively when creating the activity, by looking for useful material that could help to develop it and discussing how to engage critical thinking.

Since Nicole entered earlier in the program, she pitched in with the structural part of the class plan. She was also the one who suggested the text to be used, which she had already worked on in another context of language teaching. Being more detailed oriented, Letícia contributed in the process of deciding the order of the procedures, the estimated time each part of the activity would require and the overall aims of the activity. After the pedagogical coordinator suggested an assessment should be included, both Nicole and Letícia worked together to establish the criteria in which students would be evaluated.

The tension lived consisted on designing an activity plan from scratch and incorporating the suggestions given during the meetings or discussed together, which gradually changed as more information about the structure and focus of the classes were given. The first activities, for example, usually lacked academic premises, details regarding procedures or did not have clear internationalization aims, which make an activity plan incomplete in the LwB context. Therefore, with all this information emphasized by the pedagogical coordinator, the later designed plans were created based on those criteria, and developed in a more coherent way, regarding the academic context of internationalization.

We claim the experience lived and told can illustrate to the deweyan concept of experience (DEWEY, 1938). First of all, there was a continuum, considering previous experience of material design shaped subsequent experience. Having been exposed to comments on how activity plans should have a clear focus on internationalization in plans designed before (focus on listening, speaking and writing), Nicole suggested a theme relevant to be considered in international academic and cultural terms. Secondly, it can be noticed the experience proposed has led to growth both of the preservice teachers, who mention their teacher development, and of the teacher educator, who learned in the process what to keep

and what to change in terms of the methodological proposal.

Connelly and Clandinin (1999) state teachers' identities are stories to live by for they take shape as life unfolds. Our stories to live by were clearly influenced by each other's; as teacher educator, Valeska got to know the preservice teachers through collaboration, while reviewing the material being designed, asking questions and suggesting. The same happened with Nicole and Letícia, while working together with a common goal of designing a plan and understanding their strengths in terms of how they could collaborate. All in all, the different facets of the experience lived and told show how our stories to live by complemented one another's and provided us the means of telling a story of collaboration.

References

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

BEATTY, K.; NUNAN, D. Computer-mediated collaborative learning. **System**, v. 32, n. 2, p. 165-183, Jan. 2009. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/222698636_Computer-mediated_collaborative_learning>. Retrieved on Oct. 10, 2018.

BRAGA, J. C. F.; DELLAGNELO, A. C. K.; SOUZA, V. V. S. Orientação on-line Idiomas sem Fronteiras – Inglês: relato de experiência de 2018. **Olhares e Trilhas**, 2018 (no prelo).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry.** Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (Ed.). **Shaping professional identity: stories of educational practice.** New York; London: Teacher's College Press, 1999.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Kappa Delta Pi, 1938.

HUANG, S. Reading "further and beyond the text": student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 55, n. 2, Oct. 2011. p. 145-154.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores.** 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

WILEY, D. A., GIBBONS, A.; RECKER, M. M. **A reformulation of learning object granularity**. 2000. Available at: <<http://reusability.org/granularity.pdf>>. Retrieved on Oct. 10, 2018.

Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras

Perceptions on a collaborative teaching practice in the program Languages without Borders

Mariana Ruiz NASCIMENTO*
Lorena Alves GORITO**

RESUMO: Este relato de experiência apresenta as percepções de duas professoras de língua inglesa sobre uma prática de ensino colaborativo que foi realizada no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente em um curso ofertado para alunos iniciantes. São descritas as etapas de planejamento e elaboração do curso, juntamente com as estratégias utilizadas nas aulas. Ao final, são apresentadas as impressões e reflexões das professoras sobre essa prática a fim de apontar como o trabalho em conjunto pode contribuir para a formação de professores em programas como o IsF, pois promove deslocamentos na constituição identitária do professor, fazendo com que ele possa reconhecer o papel que o outro exerce na constituição de quem somos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino colaborativo. Formação de professores. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper presents the perceptions of two English language teachers on a collaborative teaching practice that was carried out in the program Languages without Borders (Idiomas sem Fronteiras, IsF, in Portuguese) – English at the Federal University of Uberlândia (UFU), specifically in a course offered for beginners. The article describes the course planning and the strategies used in the classes. Furthermore, the teachers' impressions and reflections on this practice are presented in order to point out how co-teaching can contribute to the formation of teachers in programs like IsF, as it promotes changes in the constitution of teacher's identity, so that it can recognize the role that the other plays in the constitution of who we are.

KEYWORDS: Co-teaching. Teacher training. English language teaching.

1 Introdução

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), além de incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras nas universidades públicas brasileiras ao fomentar a internacionalização, funciona como um programa de formação de professores, já que os bolsistas que atuam no programa são alunos da graduação ou da pós-graduação em Letras. Dentro desse contexto, uma das práticas e ações pedagógicas articuladas entre os bolsistas e coordenadores é a prática colaborativa.

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mariruiznasci@yahoo.com.br

**Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); lorenagorito15@gmail.com

O ensino colaborativo, ou *co-teaching*, pode ser entendido como uma prática que ocorre entre dois professores quando eles são responsáveis por planejar e ministrar aulas para um mesmo grupo de alunos. É uma relação profissional na qual os professores devem estabelecer confiança, dividir tarefas e trabalhar de modo criativo para superar os desafios da sala de aula e antecipar conflitos (VILLA et al., 2008 apud HONIGSFELD; DOVE, 2010).

De acordo com Roth, Masciotra e Boyd (1999), essa prática pode proporcionar benefícios para quem participa de forma interessada e engajada, como a aquisição de maior confiança em sala de aula. Dessa forma, é preciso articular e negociar interesses, necessidades, regras e ferramentas para que a colaboração seja bem-sucedida (D'ALMAS, 2014).

Apesar de ser uma prática já difundida entre os professores de língua estrangeira, é preciso refletir sobre como ela se configura, e quais os benefícios e dificuldades que podem surgir por meio dessa prática. Assim, com o intuito de relatar a experiência de uma prática de ensino colaborativo em um curso presencial de inglês do IsF da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), serão apresentadas as estratégias utilizadas pelas professoras e as impressões e reflexões sobre essa experiência.

2 Elaboração e oferta do curso

Depois de dois anos atuando com a oferta de cursos de língua inglesa para a comunidade acadêmica na UFU, no final de 2016, a equipe de língua inglesa realizou um levantamento por meio do *Google Docs* para verificar quais eram as principais necessidades dos alunos em seu contexto. Os professores e os coordenadores concluíram que a maioria dos alunos alcançou o nível A2 (de acordo com o Quadro Comum Europeu – QCE) no teste de nivelamento disponível na plataforma do *MyEnglish Online* – MEO, ou no TOEFL. Entretanto, muitos alunos participaram dos cursos presenciais sem ter tido um contato prévio com a língua – o que gerou desistências. A fim de superar esta dificuldade, foi ofertado um curso de língua inglesa para alunos iniciantes, no início de 2017, em parceria com uma plataforma canadense denominada *SmrtEnglish*.

SmrtEnglish é uma plataforma virtual de ensino desenvolvida por uma escola de inglês localizada no Canadá. Por meio de uma parceria com o IsF, ela ofereceu a oportunidade de aplicar dois de seus cursos durante um mês, utilizando a plataforma com os alunos da

universidade. Todos os materiais dos cursos disponibilizados pela *SmrtEnglish* são *online* e utilizam o Google Drive para armazená-los. Por meio dele, os alunos podem fazer as atividades e compartilhá-las com os professores, com o intuito de facilitar a aplicação e correção de atividades, tanto em sala de aula quanto em casa.

A experiência de utilizar uma plataforma *online* foi nova para as professoras envolvidas, pois, até então, as aulas ofertadas pelo IsF na UFU haviam sido presenciais e, em sua maioria, com a utilização de materiais impressos disponibilizados pelos próprios professores. A fim de estarem preparadas para a oferta do curso, as professoras em formação se reuniram com a responsável pela plataforma e a coordenadora pedagógica do programa para aprenderem a utilizar o *site* e a preparar as aulas utilizando os recursos disponíveis.

O curso intitulado “Inglês Básico Para Necessidades Reais” foi ofertado em fevereiro de 2017 para a comunidade acadêmica (alunos e servidores) da UFU em dois horários diferentes, e em cada grupo duas professoras assumiram a turma do início ao fim. O mesmo contou com 10 vagas por turma, e estava voltado para alunos iniciantes (A1) que, por meio de um formulário de inscrição, diziam ter tido nenhum ou muito pouco contato com a língua inglesa. Além disso, o espaço físico destinado à oferta do curso foi o laboratório de informática do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da UFU, sendo disponibilizado um computador por aluno.

3 Descrição do funcionamento da prática colaborativa

Inicialmente, foi realizado em conjunto um planejamento prévio do curso, que contou com o apoio e suporte da coordenadora pedagógica do programa, a qual orientou as professoras a dividir os conteúdos propostos durante os dias disponíveis de curso.

O curso contou com a presença das duas professoras durante todas as aulas, sendo que o conteúdo de cada aula era revezado entre ambas, e as atividades e soluções de dúvidas eram realizadas também em conjunto. Dentre os modelos existentes de prática colaborativa, os adotados foram: *Oneteach, one observe*; *Team Teaching* (ou *Interactive Teaching*); e *ParallelTeaching*.

De acordo com Cook e Friend (1993), o primeiro acontece quando um professor lidera uma atividade, ou seja, fica à frente da sala, enquanto o outro observa o desempenho dos alunos e o andamento da aula, anotando possíveis dúvidas e/ou sugestões. O *Team Teaching*

ocorre quando os dois professores dividem o mesmo espaço de liderança na sala, durante a instrução de atividades, demonstração de exemplos, ou *role play*, um podendo complementar a fala do outro – é o modelo que exige maior nível de confiança e comprometimento entre os professores. Já no *Parallel Teaching*, as instruções são dadas pelos dois professores, mas cada um fica responsável por metade da turma. É um modelo recomendado para atividades que precisam de maior supervisão do professor, já que ele pode estar mais próximo do aluno e tirar dúvidas mais facilmente.

Além de estabelecer o modelo a ser utilizado em cada momento da aula, uma característica importante para o trabalho em equipe é a flexibilidade. Como afirmam Hoffman e Dahlman (2007), esse é o fator principal para que uma prática colaborativa seja bem-sucedida, e que comprometer-se a realizar esse tipo de prática não significa que todas as aulas devem seguir o mesmo modelo. Em determinados momentos foi preciso intercalar as estratégias de acordo com a situação e necessidade dos alunos: a professora que estava no papel de observadora, por exemplo, pôde intervir na explicação para contribuir com a fala da outra. Ou seja, foi preciso alternar entre o modelo *Oneteach*, *One Observe* e o *Team Teaching*. Em casos como esse, é preciso que ambas as professoras sejam flexíveis.

Durante a aula foi essencial que ambas as professoras, mesmo a que estivesse no papel de observadora, estivessem atentas às respostas e questionamentos dos alunos já que a dinâmica do ensino colaborativo pode alterar rapidamente, e em determinada situação talvez seja necessário que o outro professor entre no papel de liderança. Em relação ao papel do professor que está na liderança e o que está como observador, mesmo que haja negociação entre os professores para evitar que o seu turno de fala não se sobreponha ao do outro, é necessário que eles sejam flexíveis e estejam preparados caso a dinâmica mude. Os professores precisam agir como colaboradores um do outro, independentemente se a temática tenha sido dividida previamente entre ambos ou não.

Ao final de cada aula, foram compartilhadas observações, anotações e percepções sobre o desempenho dos alunos para que a próxima aula pudesse ser aperfeiçoada. Nesses momentos, notamos que as observações e apontamentos sobre cada aluno às vezes não eram os mesmos, o que mostra que o lugar ocupado pelo professor durante a aula (na liderança ou como observador) pode influenciar na percepção das dificuldades de um aluno, ou de sua participação na aula. Um fator importante foi realizar esse compartilhamento logo após o

término da aula, e não em um momento posterior, ou no dia seguinte, para evitar que algumas observações ou comentários pudessem ser esquecidos.

Uma reunião foi realizada com a coordenadora pedagógica após a finalização do curso para que as professoras pudessem repassar à coordenação do programa os pontos fortes, fracos e possíveis pontos de melhorias, a fim de melhorar o planejamento para cursos futuros, além de detalhes sobre a utilização do material que foi disponibilizado pela plataforma.

4 Percepções e reflexões sobre a experiência

Em relação ao efeito dessa prática para o aprendizado dos alunos, vimos que em vários momentos as dúvidas puderam ser esclarecidas de forma mais rápida, já que eles contavam com o outro professor caso um deles estivesse ocupado. Além disso, se um professor não soubesse explicar uma dúvida, o outro podia contribuir com a resposta ou explicação. Em certos momentos, no decorrer do curso, ao perceber que um aluno não entendia determinado conteúdo ou enunciado de exercício, o outro professor podia intervir para sanar o problema.

A partir do acompanhamento dos alunos durante o curso, acreditamos que ter aula com duas professoras tenha sido uma experiência positiva para eles. Essa percepção se deve ao engajamento, à participação deles nas atividades, e aos *feedbacks* dos alunos ao final do curso. Porém, é importante ressaltar que esse é o nosso entendimento do efeito da prática colaborativa nos alunos, o que pode não exprimir a mesma impressão deles sobre as aulas. Ao serem questionados, de modo informal, sobre as aulas, a maioria destacou que foram proveitosas e interessantes, mas entendemos que existem relações de poder envolvidas na sala de aula, e pode ser que algum aluno não tenha se sentido à vontade para exprimir sua opinião a respeito do curso e/ou da atuação das professoras. Há, também, aqueles que optaram por não opinar abertamente sobre isso, logo, nos limitamos, aqui, a não realizar muitos julgamentos quanto às impressões dos alunos em relação ao ensino colaborativo.

Enquanto professoras que vivenciaram essa prática, ao ministrar o curso, percebemos a relevância da (i) preparação prévia e em conjunto das aulas e da (ii) afinidade entre as professoras. São dois aspectos que consideramos terem sido essenciais para o resultado final.

Quanto à preparação prévia e em conjunto, essa experiência certamente não teria sido significativa se as aulas ministradas fossem planejadas apenas por uma das professoras

envolvidas, ou seja, se somente uma das partes mostrasse interesse e dedicação em relação ao planejamento e aplicação das atividades. Além disso, trabalhar em conjunto permite que sejam negociadas as estratégias, as atividades, os turnos de fala, as tomadas de decisões, entre outras questões referentes ao andamento da aula. Lembramos que, mesmo com a tentativa de estruturar a aula para evitar imprevistos, a sala de aula é um espaço de não-controle, e atuar em conjunto é um constante desafio porque cada professor toma uma posição diferente diante de cada conflito.

Em relação à afinidade, o fato de as professoras compartilharem interesses em comum certamente facilitou o contato e a comunicação entre elas, portanto, é algo que deve ser levado em consideração ao se tentar implementar práticas de ensino colaborativo. Isso não se restringe somente a professores que já trabalharam juntos – professores sem afinidade um com o outro podem, sim, construir e usufruir de uma prática de ensino colaborativo bem-sucedida, mas devem estabelecer uma relação harmoniosa e de confiança no trabalho do colega, buscando agir de forma profissional.

Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) advogam pela formação de professores de língua que vislumbram as salas de aula como espaço para a (re)construção de identidades, e corroborando esse pensamento, citam o trabalho de Pennycook (2001), o qual defende que a sala de aula é um domínio social, em que relações de poder se estabelecem a todo momento e, dessa forma, tudo o que se passa nela precisa ser visto como prática social e cultural que tem implicações mais amplas, com potencial de provocar mudanças. Isso nos faz pensar que a experiência do ensino colaborativo contribui para promover deslocamentos na constituição identitária do professor em formação, e para reconhecer “o papel que o outro exerce tanto na constituição de quem somos quanto no encorajamento de atitudes frente ao que nos afeta” (SILVESTRE, FIGUEREDO, PESSOA, 2015, p. 132).

Quanto a isso, ao promover um diálogo entre a formação crítica de professores de línguas e fundamentos bakhtinianos, Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) se filiam a uma concepção de sujeito como um ser sócio-historicamente situado e culturalmente impregnado, único, e constituído na relação com outros sujeitos: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 342). Dessa forma, dizemos que o sujeito sempre assume responsabilidade por alguém e age em responsividade por alguém.

Como apontado por Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015), alguns fundamentos bakhtinianos dialogam com uma visão de ética de Pennycook (2001), pois ambos definem ética no sentido de respeitar e se colocar no lugar do outro. Sendo assim, concordamos com a ideia de que o propósito do formador de professores de línguas seja ajudar os professores de línguas estrangeiras a desenvolverem uma prática docente crítica. A partir disso, acreditamos que incentivara realização de práticas de ensino colaborativo pode contribuir para a formação crítica dos professores, pois é uma oportunidade que os professores têm para problematizar concepções, e perceber a responsabilidade de seus atos na sua própria prática e na prática do outro.

5 Considerações finais

Após a nossa experiência, percebemos que para que a prática colaborativa de ensino seja eficiente, ela precisa ser planejada e pensada em conjunto, juntamente com os professores e coordenadores do IsF, no que concerne aos objetivos, à avaliação e ao conteúdo programático – os mesmos ingredientes destacados também por Hoffman e Dahlman (2007). Acrescentamos que é possível que ela seja mais bem-sucedida se acontecer de forma organizada e com antecedência, se considerada a sintonia e afinidade entre os professores, trabalhando de forma flexível.

Como a formação de professores é um dos pilares do Idiomas sem Fronteiras, a prática de ensino colaborativo se mostrou significativa para a construção do ser professor. É uma oportunidade para desenvolver o trabalho em equipe, a negociação e a tomada de decisões, a resolução de conflitos, o compartilhamento de ideias, o ganho de confiança, entre outras habilidades. Portanto, ela pode ser incluída no processo de formação de professores, tornando-se viável também para outros NucLis, e para outros programas de formação.

Por fim, as práticas colaborativas de ensino contribuem para a formação docente ao sensibilizar um professor em relação ao outro, permitindo que ele valorize o trabalho de seu próximo ao compartilhar desafios em espaços semelhantes, e possibilitando o reconhecimento da responsabilidade conjunta na implementação de práticas colaborativas de ensino de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Educational leadership for teacher collaboration. In: B. Billingsley (Ed.). **Programme Leadership for Serving Students with Disabilities**. Richmond Virginia: Department of Education, 1993.
- D'ALMAS, Juliane. Concepções de alunos-professores de língua inglesa sobre ensino colaborativo. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 06, n. 01, 2014. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/213.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- HOFFMAN, Patricia; DAHLMAN, Anne. Together We Are Better. **Essential Teacher**, v. 4, n. 3, 2007. Disponível em: [http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-\(september-2007\)/together-we-are-better](http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-(september-2007)/together-we-are-better). Acesso em: 18 de agosto de 2017.
- HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. **Collaboration and Co-Teaching: Strategies for English Learners**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- ROTH, Wolff-Michael; MASCIOTRA, Domenico; BOYD, Nadely. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, 1999.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.10, n.2, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/22135> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

Português sem Fronteiras na UFRRJ e a importância dos cursos de extensão para a prática docente

Portuguese without Borders at UFRRJ and the importance of the extension courses for teaching practices

Angela Marina Bravin*

Arthur Lima de Oliveira**

Gisele Cristina de Souza Santos da Silva***

RESUMO: O objetivo deste texto é mostrar a relevância dos cursos de extensão para o desenvolvimento de ações pedagógicas na área de Português como língua estrangeira e adicional (PLE/PLA) no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para tanto, será apresentada e discutida a articulação de pressupostos teóricos, relacionados à concepção de língua-cultura (MENDES, 2008, 2011) e a de gêneros discursivos (ROJO; BARBOSA, 2015; MARCUSCHI, 2008), com pressupostos metodológicos ancorados em Kumaravadivelu (2003). Os resultados demonstram que o planejamento de ações para esse tipo de curso são sensíveis às necessidades dos participantes tanto dos cursos de formação do professor da referida área quanto dos cursos de ensino-aprendizagem do Português para falantes de outras línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores em PLE/PLA, Ações de extensão, Ensino-aprendizagem de PLE/PLA.

ABSTRACT: This paper aims to show the relevance of the extension courses for the development pedagogical actions in the Portuguese as a second/ additional language area in the context of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). For this purpose, the articulation of the theoretical assumptions related to the conception of language-culture (MENDES, 2008, 2011) and discursive genres (ROJO e BARBOSA, 2015; MARCUSCHI, 2008) will be presented and discussed with the methodological assumptions based on Kumaravadivelu (2003). The results show that the planning of actions for this type of course is sensitive to the needs of the participants, both the teacher training courses in that area and the teaching and learning courses of the Portuguese for speakers of other languages.

KEYWORDS: Education of Portuguese as a second/additional language teachers, Extension actions, Teaching and learning of Portuguese as a second/additional language.

1 Introdução

O curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi instituído em 2009 em um contexto adverso, já que essa instituição está inserida num modelo de universidade rural preparada para viabilizar cursos das áreas da terra, como Agronomia e Ciências Agrícolas, e da vida, destacando-se Medicina Veterinária. Apesar disso, ou por conta disso, os professores de Inglês, em 2012, aceitaram o desafio de aderir ao Programa Inglês sem Fronteiras, do Governo Federal, para ensinar essa língua aos alunos dos diferentes cursos de modo que eles pudessem participar dos intercâmbios internacionais com

* Doutora, Professora Associada de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação da UFRRJ-Seropédica, RJ. Coordenadora do Português sem Fronteiras na UFRRJ.

** . Mestrando em Estudos da Linguagem (PUC-Rio).

*** Graduanda do oitavo período do Curso Inglês-Português da UFRRJ.

conhecimento de tal idioma. O programa alcançou êxito, porque atendeu alunos de todas as áreas de conhecimento em nível de graduação e pós-graduação.

Como a UFRRJ recebe estudantes de outros países, resolvemos, em 2016, criar também um curso de ensino de Português língua estrangeira (PLE) e língua adicional (PLA) a fim de permitir a esses estudantes a possibilidade de interagir nas diferentes situações comunicativas; entretanto, como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da referida instituição contempla apenas o ensino do Português língua materna, o trabalho com PLE/PLA mostrava-se praticamente inviável dada a ausência de docentes especializados na área, que vem sendo estruturada paulatinamente graças à atuação do Programa Idiomas sem Fronteiras, que, por meio não só do Ciclo de debates IsF-Português, desenvolvido via *on-line*, em 2015, mas também pelos encontros realizados em Brasília, preparou-me para ser agente multiplicador dos conhecimentos sobre esse campo de estudo.

Levando em consideração a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da referida universidade, que não contempla o ensino de PLE/PLA, a saída encontrada para a capacitação dos estudantes de Letras nessa área foi a de criar inicialmente cursos de extensão, transformados depois em disciplina optativa. Este texto objetiva mostrar a importância desses cursos para a formação de professores bolsistas de PLE/PLA, visando ao Português sem Fronteiras no âmbito do Programa Idioma sem Fronteiras-UFRRJ. Serão apresentadas as perspectivas teórica e metodológica do trabalho desenvolvido pela equipe do núcleo de Português, além dos resultados já obtidos, como, por exemplo, a preparação de material didático para o curso **Língua Estrangeira: Leitura de Textos Acadêmicos**, idealizado pelo Programa Idioma sem Fronteiras e desenvolvido no âmbito da UFRRJ.

2 Perspectivas teóricas

Toma-se como ponto de partida uma visão de ensino de língua que se estende ao espaço da cultura, porque entendemos que a língua de um povo consiste em sua mediação cultural (MENDES, 2008, 2011; MOITA LOPES, 2002). Língua e cultura, portanto, por essa perspectiva, não se separam, mas formam um todo construído no e pelo discurso, partindo-se, entretanto, do aspecto linguístico para ultrapassá-lo a fim de alcançar a interação comunicativa, o que se estabeleceu, nos cursos, como meta tanto no tocante às aulas de formação do professor de PLE/PLA quanto em relação às de ensino-aprendizagem do

Português para falantes de outras línguas. Entende-se que, em ambos os contextos, entram em jogo relações linguístico-culturais extremamente complexas por conta, sobretudo, do caráter emergencial de implementação, na UFRRJ, dessa área de conhecimento da língua portuguesa, o que motivou a escolha de procedimentos que permitissem uma situação dialogal colaborativa entre professor e estudantes, nos cursos de formação, e entre o professor-bolsista e alunos estrangeiros, nos cursos propriamente ditos de ensino de PLE/PLA, respeitadas, é claro, as diferenças das ações e dos objetivos específicos projetados para cada contexto.

Trata-se de um trabalho em que os participantes buscam resolver os problemas e as dificuldades por meio da interação entre eles de forma que todos se tornem co-responsáveis pelo ensino-aprendizagem em processo (KUMARAVADIVELU, 2003). As suas necessidades não apenas linguísticas mas, sobretudo, sociais e identitárias tornam-se ponto de partida e de chegada para as ações pedagógicas, orientadas prioritariamente para a compreensão de que a produção do conhecimento de e sobre uma língua-cultura se processa por meio dos gêneros discursivos em circulação (ROJO; BARBOSA, 2015; MARCUSCHI, 2008) no tempo e espaço relacionados ao momento em que ocorre tal processo, o que promove um emparelhamento entre o que se ensina e se aprende com o que se usa.

Considera-se, portanto, uma língua-cultura em processo de realização não só pelos seus falantes nativos, mas também pelos aprendentes dessa língua que, além de precisarem conhecer os recursos linguísticos próprios do idioma aprendido, devem desenvolver estratégias sócio-discursivas e culturais em que entram em jogo vários aspectos, como o papel do locutor e interlocutor, além da relação entre eles e o contexto sócio-cultural em que se inserem.

3 Cursos de extensão para formação do professor de PLE/PLA

3.1 Cursos de extensão para formação do professor de PLE/PLA: interação face a face

Na UFRRJ, o primeiro curso de extensão em PLE/PLA direcionado à formação docente consistiu praticamente em um meio de multiplicação do Ciclo de debates IsF-Português, cuja diretriz consiste na importância de se ensinar Português para falantes de outras línguas, tendo como base o entendimento do que é uma língua-cultura e de como ela é usada pelos falantes nos diversos gêneros discursivos disponíveis aos seus usuários. Esses

dois aspectos, associados às reflexões sobre a importância deles para o exame Celpe-Bras, motivaram as aulas, distribuídas em 34 horas, para um público-alvo constituído por alunos do 4º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos dos cursos de Português/Literaturas e Inglês/Literaturas.

Embora a seleção dos tópicos do curso tenha sido feita pela professora/representante do Português-IsF, as discussões desenvolveram-se em função do ritmo de aprendizagem dos alunos, que sinalizavam suas necessidades em relação ao entendimento dos temas apresentados. Nesse sentido, a co-participação deles no processo pedagógico mostrou-se significativa, porque foi possível perceber os pontos teóricos que apresentavam mais complexidade para os graduandos, como, por exemplo, o próprio conceito de língua-cultura e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de idiomas. Esse intercâmbio, face a face, entre docente e discentes permitiu a mudança de estratégias didáticas, durante o curso, a fim de atender as suas reais necessidades. Os quadros a seguir ilustram tal processo metodológico e sua relevância para a apresentação e discussão de temas ainda desconhecidos pelo público-alvo do referido projeto de extensão.

Quadro 1: Apresentação dos tópicos do curso (programa inicial)

O português no mundo
Língua- cultura
Gêneros discursivos
Celpe-Bras
Práticas de ensino de PLE
Produção de material didático em PLE/PLA

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2: Ampliação dos tópicos em função das necessidades dos alunos

O português no mundo e no Brasil
Língua-cultura e língua-sistema
Gêneros discursivos e mecanismos linguísticos
Gêneros discursivos e cultura

Celpe-Bras
Práticas de ensino de PLE/PLA
Introdução à produção de material didático em PLE/PLA

Fonte: Elaborado pelos autores

O programa inicial (quadro 1) mostrou-se complexo para o nível dos alunos que, até então, só haviam tido contato com teorias linguísticas de fundamentação da área de Letras. Assim, para a interação entre os participantes do curso ocorrer de forma produtiva, os três primeiros tópicos, conforme ilustrado no quadro 1, foram articulados com conhecimentos teóricos mais próximos da experiência acadêmica dos estudantes. A discussão do conceito de língua-cultura, por exemplo, só alcançou êxito quando comparado a concepções de língua do ponto de vista de abordagens que tomam por base a noção de sistema linguístico. Da mesma forma, a compreensão dos aspectos envolvidos na relação entre gêneros discursivos e cultura deu-se significativamente após a reflexão sobre os elementos linguísticos na constituição das diferentes organizações discursivas.

Quanto ao último tópico, **Produção de material didático**, houve a necessidade de repensarmos a expectativa para essa parte do curso em consequência de uma incipiente experiência dos alunos no tocante ao processo de elaboração de materiais didáticos para ensino de língua, seja materna seja estrangeira ou adicional. Em função dessa realidade, a proposta de se desenvolverem mediações para as aulas de PLE/PLA também passou por adequações: ao invés da elaboração de tais materiais continuamos a refletir sobre a prática docente, pensada para o penúltimo tópico, **Práticas de ensino de PLE/PLA**; porém, de forma que fosse possível discutirmos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de estratégias didáticas compatíveis com as reais necessidades dos aprendentes de um idioma.

Não se procedeu a adequações do tópico **Celpe-Bras**, porque, nesse primeiro curso, apenas contextualizamos tal exame sem aprofundamento das suas questões teórico-metodológicas, o que, conseqüentemente, promoveu a compreensão do material apresentado. A ideia era a de refletir sobre tais aspectos em momentos posteriores justamente por conta da complexidade dos pressupostos estruturadores das tarefas exigidas pelo Celpe-Bras, que provocaram significativo impacto na prática de ensino e aprendizagem de PLE/PLA,

resultando em uma preparação de professores mais autônomos e reflexivos, sobretudo aqueles envolvidos com o programa IsF. As próximas seções apresentam os cursos de português para falantes de outras línguas, cujos materiais didáticos foram elaborados pelos bolsistas de PLE, uma professora-bolsista, com bolsa financiada pela UFRRJ, e um aluno de Iniciação Científica, do programa PIBIC-CNPq,

3.2 Cursos de português para falantes de outras línguas no âmbito do IsF e fora dele

O curso discutido na seção anterior gerou as bases para os cursos de português oferecidos aos falantes de outras línguas em intercâmbio na UFRRJ. Desde a discussão das ações e preparação do material didático até a diagnose das possíveis mudanças desse plano de trabalho, as estratégias de interação entre professor-coordenador e alunos-bolsistas estabeleceram-se em rede de colaboração, visando sempre a ações conjuntas que dinamizassem as atividades sem, contudo, aprisioná-las em um método considerado ideal. O primeiro curso oferecido para esse público-alvo desenvolveu-se no âmbito do IsF, tendo como ementa uma proposta de estratégias para leitura de textos acadêmicos, com projeção de 16h.

Constituiu-se uma turma com três alunos: um cursando doutorado em Biologia e dois em fase final de graduação em Economia, níveis, portanto, de letramento distintos, o que consistiu no primeiro aspecto a engendrar a rede de colaboração entre a equipe pedagógica e os aprendentes, pois, se, por um lado, passamos a selecionar os elementos motivadores das aulas a partir do mesmo ponto de partida, por outro, a expectativa de interação possibilitada pelas atividades correspondeu ao nível de letramento deles, resultando, na colaboração do doutorando em relação às características discursivas dos gêneros acadêmicos. Esse aluno interagiu com os graduandos para esclarecer aspectos mais complexos dos textos acadêmicos, como os dos artigos.

Por outro lado, em relação às necessidades linguísticas, por exemplo, no tocante à compreensão dos efeitos de sentido dos verbos portugueses, os três discentes demonstraram praticamente as mesmas dificuldades, dentre as quais a de emprego dos passados, sobretudo do perfeito e imperfeito, que, para Medeiros (2001), consiste em uma dificuldade que esbarra nas limitações de um ensino/aprendizagem de português que considera a diferença entre tais tempos em função apenas da oposição entre o aspecto durativo e inconcluso, relacionado ao imperfeito, e o da ação pontual, acabada, atribuído ao perfeito. Na verdade, as formas verbais

prototípicas atribuídas a esses tempos assumem mais de uma face, o que motivou a elaboração de atividades de leitura com foco no uso dessas formas e em seu efeito de sentido nos diferentes gêneros do referido domínio discursivo, conforme ilustrado no quadro 3, que mostra apenas atividades baseadas no resumo de um artigo científico divulgado pela *Revista de Ciências Exatas*¹ da própria UFRRJ.

Quadro 3: Atividades sobre resumo de artigo científico

Até o momento não existe uma resposta confiável a respeito do misterioso desaparecimento das abelhas pelo *mundo*. Entre diversos fatores apontados como responsáveis pelo sumiço de abelhas, o excesso de parasitas que afetam esses insetos está entre os principais. Através de modelos Inteiros para detecção de aglomerados, o presente estudo objetiva identificar possíveis áreas com concentração de surtos de doenças em apiários no Estado do Rio de Janeiro. Dentre os modelos utilizados, o modelo K-mediana se mostrou o método mais eficiente conseguindo executar instâncias de maior cardinalidade. Verificou-se que a localização dos surtos com indicativo de doenças ocorre em todas as mesorregiões do estado do Rio de Janeiro, sendo 13 municípios sujeitos à alta prevalência de doenças (Sapucaia, Mendes, Paracambi, Silva Jardim, Rio Bonito, São José do Vale do Rio Preto, Barra Mansa, Rio Claro, Engenheiro Paulo de Frontin, Casimiro de Abreu, Petrópolis, Araruama e Porciúncula). Os resultados obtidos neste estudo podem auxiliar no estabelecimento de estratégias de prevenção e controle fundamentadas na análise dos fatores associados às doenças no estado do Rio de Janeiro e na prevalência de doenças nos municípios estudados.

2) Considerando a natureza desse gênero textual, a de apresentar as partes essenciais da pesquisa,

a) identifique os verbos no presente e mostre o efeito de sentido alcançado pelo autor ao usar preferencialmente tais formas.

b) relacione as formas do pretérito, **mostrou e verificou**, ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita.

2) Se o autor usar **mostrava e verificava** no lugar de **mostrou e verificou**, conseguirá o mesmo efeito de sentido? Seria possível usar tais formas nesse contexto?

Fonte: Elaborado pelos autores

¹ CRUZ, Marcelo Dibz, IKEDA, Soline, TASSINARI, Wagner S. e LOREZON Maria Cristina Afonso. Investigação de surtos de doenças em apiários no Estado do Rio de Janeiro: utilização de programação inteira. In: *Revista de ciências exatas*, Seropédica v. 34 n. 1 jan./jun. 091-103 2015.

Trata-se de reflexões sobre o uso do tempo no pretérito perfeito em um texto onde predomina o presente, situação favorável para o cotejo entre as possíveis realizações de formas desses dois tempos, mas não para uma comparação com o pretérito imperfeito, o que motivou o questionamento em (2). Assim, embora o resumo exiba apenas duas ocorrências do pretérito perfeito, as discussões propostas envolveram aspectos que permitiram a comparação do uso desse tempo com o do imperfeito e com o do presente, tendo por foco, sobretudo, as características discursivo-pragmáticas de um gênero discursivo que circula em espaço muito restrito, o dos periódicos especializados em divulgação de pesquisas acadêmicas.

O segundo curso de extensão para falantes de outras línguas ocorreu fora do âmbito do IsF. A turma foi composta por três alunas americanas e uma professora da universidade *Southern University* (EUA), que se encontravam, em maio de 2018, na UFRRJ para um intercâmbio estabelecido por essas duas instituições. Uma das exigências para a vinda dessas estudantes para a UFRRJ era justamente a garantia de que tais intercambistas, sem conhecimento de português, participassem de aulas desse idioma, diariamente, durante o período de sua permanência no Brasil, em torno de 30 dias. Para atender a essa demanda emergencial, foram planejadas, com base nos tópicos do quadro 2, as ações didáticas descritas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Ações para aulas de português a alunas americanas em intercâmbio na UFRRJ

Encontros	Temas	Metodologia recursos e avaliação ²
ENCONTRO 1 1 mediador 2 colaboradores 3h	Que dia é hoje? Apresentação pessoal: perfil dos alunos americanos, dos mediadores e dos colaboradores Meios informais de interação Despedidas	Sessão de vídeo Interação entre mediador e colaboradores Interação entre mediador, colaboradores e alunos Textos e tarefas (avaliação contínua)
	Que dia é hoje?	Sessão de vídeo

²Avaliação contínua: o mediador avalia o desenvolvimento do aluno com base nas respostas escritas solicitadas pelos enunciados das tarefas propostas. Avaliação pontual: o mediador avalia o desenvolvimento oral do aluno com base na interação entre aluno e colaboradores.

<p>ENCONTRO 2</p> <p>1 mediador 2 colaboradores 3h</p>	<p>Apresentação de amigos (uso de pronomes)</p> <p>Cadastro de pessoa física(CPF)</p> <p>Identidade</p> <p>Telefone</p> <p>Troco (uso de números)</p>	<p>Interação entre mediador e colaboradores</p> <p>Interação entre mediador, colaboradores e alunos</p> <p>Textos e tarefas (site da RF, PF, consulado) (avaliação contínua)</p>
<p>ENCONTRO 3</p> <p>1 mediador 2 colaboradores 3h</p>	<p>Que dia é hoje?</p> <p>O dia-a-dia do intercambista no EUA</p> <p>Vantagens de ser intercambista no Brasil</p> <p>Lugares para conhecer: Rio, Seropédica e UFRRJ (vocabulário)</p>	<p>Sessão de vídeo</p> <p>Depoimentos de alunos estrangeiros</p> <p>Depoimentos dos colaboradores</p> <p>Textos e tarefas (sites turísticos e da UFRRJ) (avaliação contínua)</p>
<p>ENCONTRO 4</p> <p>1 mediador 2 colaboradores 3h</p>	<p>Que dia é hoje?</p> <p>Onde comer?</p> <p>O que comer?</p> <p>(vocabulário)</p>	<p>Sessão de vídeo</p> <p>Sites de restaurantes</p> <p>Cardápio do bandeirão</p> <p>Depoimentos dos colaboradores</p> <p>Tarefas (avaliação contínua)</p>
<p>ENCONTRO 5</p> <p>1 mediador 2 colaboradores 3h</p>	<p>Que dia é hoje?</p> <p>UFRRJ e lazer</p> <p>Onde ir para se divertir</p> <p>(vocabulário: adjetivos relacionados a sentimentos e verbos ser e estar)</p>	<p>Sessão de vídeo</p> <p>Sites especializados</p> <p>Depoimentos dos colaboradores</p> <p>Tarefas (avaliação contínua)</p>
<p>ENCONTRO 6</p> <p>1 mediador 3 colaboradores 3h</p>	<p>Que dia é hoje?</p> <p>Características dos cursos dos alunos americanos</p> <p>Narrativa sobre as aulas nos respectivos cursos (verbos no passado)</p>	<p>Site dos cursos</p> <p>Depoimentos dos colaboradores</p> <p>Textos e tarefas (avaliação contínua)</p>

ENCONTRO 7 1 mediador 2 colaboradores 3h	Continuação da aula anterior	
ENCONTRO 8 1 mediador 2 colaboradores 3h	Avaliação pontual	Interação oral entre alunos e colaboradores O mediador avaliará essa interação.

Fonte: Elaborado pelos autores

Esse quadro reflete, na verdade, metodologias de trabalho para ensino-aprendizagem de PLE/PLA já desenvolvidas em outras universidades federais, mas apresenta um diferencial: a articulação entre os alunos-bolsistas, que se tornaram mediadores dos encontros, e alunos-colaboradores, cujo papel era o de estimuladores das interações linguístico-culturais, já que a eles foram atribuídas ações que permitiam as americanas ouvirem o português em uso no Brasil.

Trata-se, como se pode observar, de um curso intensivo para falantes do inglês sem nenhum conhecimento do nosso idioma, o que, como já era de se esperar, ocasionou replanejamento dos encontros, porque algumas das ações, como a sessão de vídeo, mostraram-se inócuas para o público-alvo, que reagiram negativamente diante das imagens e das falas dos filmes apresentados, forçando-nos não só a lançar mão de outros recursos pedagógicos mas também a de desconsiderar alguns temas pensados para os encontros. A experiência de um dos mediadores com a prática de ensino-aprendizagem de inglês possibilitou-lhe adaptar, nos referidos encontros de PLE/PLA, recursos utilizados por ele nas aulas de língua inglesa, como o uso da plataforma lúdica KAHOOT, conhecida pelas intercambistas. Essa familiarização despertou nelas mais interesse pelas atividades e, por consequência, pela interação com colaboradores e mediadores.

4 Considerações finais

Este artigo mostrou como cursos de extensão têm contribuído para o desenvolvimento da área de PLE/PLA na UFRRJ a partir da adesão dessa universidade ao Programa Português

sem Fronteiras. Tendemos para uma perspectiva de ensino-aprendizagem de língua que promove processos interativos sustentados pela co-participação de professores e alunos na prática de ensinar e aprender uma língua-cultura, concebidas como uma única ação.

Essa base teórico-metodológica impulsionou, no tocante a PLE/PLA, a produção de material didático autêntico que buscou atender as necessidades dos aprendentes, seja em relação ao professor-bolsista seja em relação ao falante de outras línguas, considerando as dificuldades como parte do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a ideia de que, quanto a tal processo, se devem projetar metas a serem alcançadas perde, de certa forma, o sentido já que a importância dele recai exatamente sobre a flexibilidade de suas ações.

Sem dúvida, trata-se de procedimentos que levam à preparação de professores mais autônomos, reflexivos e capazes de, em situação inesperada, criar soluções para os problemas a partir de conhecimentos prévios, os quais podem gerar atividades que articulem aspectos linguístico-culturais, pragmáticos e discursivos.

Referências Bibliográficas

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategias for language teaching. New haven/London: Yale University Press, 2003. 339p.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 295p.

MEDEIROS, V. G. de. Os passados no ensino de português para estrangeiros. In: **SOLETRAS**, Ano I, n. 02. São Gonçalo : UERJ, jul./dez. 2001. 76-82.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2011.139-158.

MENDES, E. **Língua Cultura e formação de professores**: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.) **Saberes em português:: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Ponte, 2008. 57-77.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas/SP: Mercado de Letras.2002. 232p.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. 150 p.

Reflexões sobre o Idiomas sem Fronteiras Reflections on Languages without Borders Programs

Márcio Issamu Yamamoto*

RESUMO: Este relato de experiência busca descrever a condução do Programa Idiomas sem Fronteiras, especificamente o Inglês sem Fronteiras (ISF) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2013 e 2014, no qual foram ministrados os níveis 2 a 5 de língua inglesa do MyEnglish Online (MEO), para estudantes da graduação e pós-graduação desta instituição. No programa ISF dessa instituição, os professores em formação eram discentes da graduação ou da pós-graduação em Letras Inglês ou Português-Inglês e as aulas foram ministradas nos campi Santa Mônica e Umuarama. Além da descrição do ISF e da plataforma do MEO, serão abordados princípios teórico-metodológicos que embasaram a prática pedagógica em sala de aulas dos professores em formação. Finalmente serão tecidas considerações sobre o impacto do IsF quanto à sua difusão na comunidade acadêmica e sua importância diante da internacionalização das universidades brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês sem Fronteiras; Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Formação de Professores

ABSTRACT: This experience report seeks to describe the Language without Borders Program, more specifically English without Borders (IsF) at the Federal University of Uberlândia (UFU) in 2013 and 2014. In this program, the levels 2 to 5 of the English language were taught to UFU's undergraduate and graduate students. The teaching practicum students were English or Portuguese-English Letters undergraduate and graduate students and the classes were held at Santa Monica and Umuarama Campi. Besides IsF Program description and My English Online (MEO) website, teaching theoretical and methodological principles applied to IsF will be considered. Finally, some considerations on IsF impact on the academic community and its importance on Brazilian universities internationalization will be brought to discussion.

KEYWORDS: Language without Borders Program; EFL; Teaching Practicum

1 Introdução

O Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2011, por iniciativa do Governo Federal, pelo Decreto nº 7642, sob a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e efetivou-se nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, a

*Docente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí; doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia; bolsista CAPES, do Programa Inglês sem Fronteiras –NucLi-IsF/UFU/UFG entre 2013 a 2015.

partir de 2014. Atualmente, o programa se desenvolveu e denomina-se Idiomas sem Fronteiras¹(ABREU E LIMA; SARMENTO; MORAES FILHO, 2016).

O ISF foi implementado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2013, com a seleção de professores e implantação do Núcleo de Língua Inglesa (NUCLI). As aulas iniciaram-se em 2014, com aulas do nível 2 ao 5 do *MyEnglish Online*²(MEO). Os coordenadores eram docentes doutores do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da área de Língua Inglesa (LI). Os professores em formação eram estudantes do Curso de Letras Inglês, ou Português-Inglês, da graduação ou pós-graduação, em torno de 20 à época de 2014. A fluência da LI foi atestada pela nota do *Test of English as a Foreign Language (TOEFL ITP)*³, no qual os candidatos deveriam atingir o mínimo de 600 pontos. O público-alvo era composto de estudantes da graduação ou pós-graduação da UFU, inscritos no MEO, nivelados acima do nível 2 desta plataforma.

Na seção seguinte serão apresentados alguns dados descritivos sobre a plataforma MEO, seus níveis, conteúdo e funcionamento.

2 A Plataforma MEO

A Plataforma *MyEnglish Online* (MEO) é uma plataforma mantida pelo Governo Federal, cujo objetivo é nivelar e disponibilizar aulas de língua inglesa a distância aos estudantes de graduação e pós-graduação, aos servidores de IES públicas e privadas e aos professores da Educação Básica participantes do Programa IsF. Ela se constitui um pré-requisito para estudantes participantes das aulas presenciais do IsF.

A plataforma MEO disponibiliza um teste de nivelamento compreendendo atividades de compreensão escrita e auditiva com duração de aproximadamente uma hora. Recomenda-se que os candidatos se preparem antes de fazê-lo e se organizem para iniciar e finalizar em uma tentativa única, pois não é possível realizá-lo em partes. Este nivelamento é compulsório para aqueles que desejam participar do IsF e pode ser acessado a partir de dados de matrícula de discentes e servidores disponibilizados para o MEC e para a plataforma do MEO pelas

¹IsF – Idiomas sem Fronteiras, disponível em <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 06 out. 2018.

² Plataforma disponível em <https://myenglishonline.com.br/home>. Acesso em 06 out. 2018.

³ Teste de inglês americano, ministrado pelo Governo Federal em parceria com a *Mastertest*. Mais informações em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7476-isf-toefl-ity-gratuito>>. Acesso em 06 out. 2018.

IES. Feito o nivelamento, os interessados podem se candidatar aos editais de abertura das aulas presenciais nas IES.

Os níveis disponibilizados na plataforma do MEO são o Nível 1: básico, o Nível 2: pré-intermediário; o Nível 3 e 4: Intermediário; e o Nível 5: Avançado. A plataforma é uma cooperação entre o Ministério da Educação (MEC), a plataforma *MyELT - Online English Language Learning*⁴ e a *National Geographic Learning*⁵. A vantagem da plataforma MEO é a flexibilidade de acesso e a possibilidade de se trabalhar as quatro habilidades de aprendizagem de LI.

O conteúdo acessível na plataforma compreende atividades de compreensão escrita em vários formatos, atividades de compreensão auditiva com arquivos de áudio e vídeo, atividades de produção oral, desde os sons básicos da LI até textos orais, e atividades de produção escrita.

A dificuldade enfrentada pelos estudantes, no uso da plataforma do MEO, é que poucos se habituaram ao estudo em formato EaD. Por consequência, a porcentagem de estudantes que finalizam os cursos é aquém do desejado pelo programa. Tendo em vista esta dificuldade, a plataforma sofreu alterações para se adequar ao público brasileiro, mas o desafio persiste atualmente. Seria desejável que os usuários da plataforma MEO usufríssem mais deste benefício, haja vista que o conteúdo é consistente, prepara os estudantes para exames internacionais como os exames de Cambridge (FCE e CAE)⁶ e TOEFL, e é de acesso gratuito.

Na seção seguinte, serão apresentados alguns dados históricos do IsF, seus objetivos e seu público-alvo.

3 O programa IsF

A importância do IsF ao nível mundial é respaldada pelas orientações da UNESCO ao recomendar o ensino e aprendizagem de línguas adicionais e o multilinguismo como bem comum da humanidade e ao pontuar o enriquecimento dos membros e da sociedade,

⁴ Plataforma de ensino e aprendizagem de língua inglesa de nível internacional baseado na plataforma de aprendizado da *National Geographic*, disponível em <<https://myelt.heinle.com/ilrn/global/aboutMyelt.do>>. Acesso em 06 out. 2018.

⁵ Plataforma da *National Geographic* que promove o ensino de língua inglesa por meio do material desta revista, disponível em <<https://ngl.cengage.com/search/showresults.do?N=200+4294918580>>. Acesso em 06 out. 2018.

⁶ FCE: *First Certificate of English* (primeiro nível da certificação avançada da Universidade de Cambridge); e CAE: *Cambridge Advanced English*: diploma avançado de inglês, anterior ao CPE: *Cambridge Proficiency Exam*, o nível de proficiência de inglês Universidade de Cambridge.

promovendo o respeito às diversidades identitárias, os intercâmbios internacionais, e o acesso aos “sistemas culturais, científicos, econômicos e acadêmicos”(ABREU-E-LIMA et al, 2016, p. 29).

A criação do IsFe seus objetivos foram publicados na Portaria do MEC nº 1.446, de 18 de dezembro de 2012⁷. Resumiremos alguns deles adiante:

1. Propiciar a formação e capacitação de estudantes de graduação e pós-graduação da IES para os exames linguísticos exigidos para ingresso nas universidades anglófonas;
2. Promover a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros por meio da capacitação na língua inglesa.
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, [...]
4. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das instituições de educação superior brasileiras;
5. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

Diante do exposto no conteúdo da portaria, observa-se que o programa tem como público-alvo os estudantes, os professores em formação e os centros de línguas da IES. Abreu e Lima, Sarmiento e Moraes Filho (2016) observam em sua obra como o programa foi implantado em outras IES e como cada uma lidou com os desafios da implantação do programa em diversas regiões do Brasil.

Na seção seguinte, serão contextualizados o IsF na UFU, sua efetivação e funcionamento.

4 IsF na UFU

O programa IsF na UFU envolveu os coordenadores, os professores em formação e os discentes da IES em 2013 e continua ativo até o presente momento. O processo iniciou-se com a divulgação do edital entre os estudantes do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), quer fossem graduandos ou pós-graduandos desse instituto, para a postulação de candidatura, pelo envio de documentação comprobatória e inscrição para o TOEFL ITP.

Selecionados os candidatos, houve reuniões pedagógicas e administrativas para preparação das equipes e planejamento da divulgação em fins de 2013 e início de 2014. Nas

⁷ Disponível em

<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>. Acesso em 06 out. 2018.

reuniões, foram definidos os níveis em que os professores atuariam, as preparações de aulas e as orientações pedagógicas por parte da coordenação.

Detalhando as ações da preparação pedagógica, o material didático foi selecionado e grupos foram criados para se trabalhar as lições a serem ministradas e o material de apoio a ser preparado. Antes de ser usado em salas de aula, o material foi revisado e comentado pela coordenação pedagógica, de forma que alterações foram feitas para adequação à proposta de ensino a ser desenvolvida na UFU.

As aulas foram ministradas em salas de aulas da UFU, em geral no intervalo entre os turnos regulares de aulas, nos *campi* Santa Mônica e Umuarama. As quatro habilidades da língua foram trabalhadas, quais sejam: compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral, por meio de *slides*, vídeos, material de áudio e cópias. Os níveis abarcados pelos cursos foram os Pré-intermediário (Nível 2/MEO), Intermediário (Nível 3 e 4/MEO) e Avançado (Nível 5/MEO).

Na próxima seção, será explicado como foram conduzidas as atividades de ensino e sua fundamentação teórica no contexto do IsF/UFU.

5 As atividades de ensino

A prática de ensino desenvolvida no Programa IsF foi desenvolvida sob a orientação de coordenadores pedagógicos, com a preparação em grupos, com o ensino em salas de aula e com a contribuição dos Assistentes de Língua Inglesa (ETA)⁸.

Nas aulas, foram trabalhadas as quatro habilidades das línguas, por meio de materiais didáticos, com apoio das novas tecnologias, tais quais *CD players*, caixas acústicas, projetores (instalados nas salas de aulas da UFU), internet nas salas e da plataforma Moodle. Em geral, os professores em formação traziam seus *notebooks* para uso em salas de aula. Na subseção adiante, será exposta a fundamentação teórica que embasou as práticas didático-pedagógicas de ensino de LI no Programa IsF/UFU.

⁸*EnglishTeachingAssistants*, grupo de estudantes provenientes de universidades estadunidenses, da área de Ensino de Línguas, financiados pela instituição *Fullbright*. Mais detalhes em <http://fulbright.org.br/>. Acesso em 06 out. 2018.

5.1 Fundamentação teórica e discussão da prática didático-pedagógica

Por fundamentação teórica, entendem-se os princípios teórico-metodológicos que embasam as práticas didático-pedagógicas aplicadas ao ensino de inglês como língua estrangeira, no contexto de ensino superior, para falantes de língua portuguesa.

A modalidade de língua e seu público-alvo foram aspectos considerados neste contexto de ensino de LI. O foco do ensino foi conversacional ou acadêmico e técnico científico (mais especificamente para os níveis mais avançados). A segunda opção se justifica, pois, a preparação de estudantes brasileiros para participarem de intercâmbios em universidades do exterior foi uma das razões para criação do IsF (Veja o item 3 da portaria de criação no item 3 deste relato). Neste caso, para que o envio de discentes intercambistas às universidades de renome internacional seja possível, no quesito ciência e tecnologia, a proficiência em LI se faz necessária.

O inglês acadêmico foi trabalhado, partindo-se da adoção de material didático específico para esta modalidade da língua. A exposição de ideias sobre determinado assunto técnico-científico consistiu nos seguintes passos: exposição de uma posição na introdução, seguida da relação de causa e efeito ou estruturas retóricas de comparação ou contraste, e uma possível conclusão com retorno ao ponto defendido na tessitura textual inicial (HINKEL, 2004).

O **ensino do léxico** concreto foi fundamentado em princípios didáticos de Comenius. Segundo Germain (1993, p.85), Comenius era o nome latino do tcheco Jan Amos Komenský (1592-1670), escritor, teólogo e humanista, considerado o maior pedagogo do século XVII e fundador da didática do ensino de línguas como disciplina autônoma. Comenius lançou a obra *Didactica Magna* (1638), produzida a partir da concepção de língua que parte do concreto para o abstrato. Isto significa que sua teoria concebe a produção do sentido a partir das imagens e formas, representantes do pensamento abstrato.

De acordo com a teoria de Comenius, quanto mais jovem é o aprendiz, mais concreto e sensorial é seu aprendizado, e que o aprendizado de uma língua se faz pelo seu uso e não por exposição de regras. À medida em que o aprendiz é um adulto, o nível de abstração do aprendizado é maior.

Diante do exposto, para atender ao público-alvo do IsF/UFU, usamos imagens da internet, bem como a definição dicionarística como recursos para o ensino de léxico. Como o

público-alvo são estudantes do ensino superior, as duas abordagens de ensino se mostraram eficazes e a forma de acessar estes dados foi *via* internet, com projeção nas salas de aula.

De acordo com Hinkel (2004, p.177), os verbos representam um dos elementos mais importantes em frases e na construção textual de uma língua. Aspectos como: tempo verbal, aspecto, regência, transitividade e verbo auxiliares devem ser considerados quando em contexto de ensino de língua. Em virtude deste princípio, a Abordagem Lexical de Lewis (1999) serviu para fundamentar o ensino de colocações, expressões idiomáticas, coligações e fraseologias da língua inglesa (TAGNIN, 2005).

Cada língua traz em si um DNA genético-linguístico que a diferencia de outras, mesmo que pertençam à mesma origem. É o caso dos *phrasal verbs* em inglês: a combinação de um verbo e uma preposição, ou preposições. Dependendo da preposição que se liga ao verbo, o sentido da expressão verbal muda completamente. Por exemplo, *to call off* significa cancelar, enquanto *to call forth* significa convocar. No caso de mais de uma preposição se ligar ao verbo temos *to get away with murder*: sair impune de uma falta ou crime. Os *phrasal verbs*⁹ são uma marca distintiva da LI, marcados pela idiomaticidade, a convencionalidade e a rigidez (TAGNIN, 2005), assim como o infinitivo conjugado é um traço do DNA genético-linguístico da língua portuguesa (LP).

O ensino de **compreensão auditiva** foi feito por meio de CDs de áudio, arquivos de áudios e vídeos, acompanhados pela transcrição destes textos, para que houvesse a associação da forma acústica aos signos linguísticos da LI.

Focar nos sons diferentes é o ponto crucial, no ensino da **expressão oral** da LI para falantes de LP. Estes são sons que apresentam dificuldades articulatórias e de compreensão, se comparados à LP. As estratégias tomadas para sanar estas dificuldades foram: (1) ensinar a articulação correta; (2) comparar o som da LI com o som produzidos pelos estudantes, para pontuar as diferenças; (3) praticar o novo som, com foco na correta articulação e na produção do som por meio da exposição contínua (NATION, I. S. P.; NEWTON, 2008). A forma encontrada para encorajar essa prática foi a disponibilização do conteúdo original de áudio na plataforma do Moodle¹⁰ para os estudantes e encorajá-los a ouvirem sua voz nas gravações de áudio de seus celulares (Figura 1).

⁹ Em alemão também existem *phrasal verbs*, mas a flexibilidade sintática destes verbos é mais rígida que no inglês.

¹⁰ Plataforma disponível em <https://www.moodle.ufu.br/login/index.php> .


Classes on February 28th and March 1st


Dear all, based on our classes this last week, I will attach some files for you. They are: 1. audio file for the Writing Exercises (p.196-200), 2. the audio script file and 3. an article on Mandela. This article was from the Speaking activity, p. 156, *Choose a famous person you admire and explain why.*

Besides, I recommend you listen to this audio file, followed with its transcription on Philadelphia Accent. It helps you get deeper understanding on Linguistics studies and also on American accents.

Dialects Changing, But Not Disappearing In Philadelphia
www.npr.org/2013/04/05/176368267/dialects-changing-but-not-disappearing-in-philadelphia

I wish you all a great Break. May you all rest, recover your energies and be back safe and sound!

 TOEFL Writing - Audio File on Solar Energy Arquivo de áudio (MP3)
Find the file for the Writing Activity on page 196.

 TOEFL Writing- audio file on Parental Involvement in Education Arquivo de áudio (MP3)
Find the file for the Writing Activity on page 197.


 TOEFL Writing- audio file on Aromatherapy
Find the file for the Writing Activity on page 198.

Figura 1. Moodle: exposição das atividades de Compreensão auditiva e Produção Escrita desenvolvida com estudantes do nível 5
 Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 1 apresenta uma tarefa de casa para alunos do IsF, nível 5, de LI. Esta tarefa contém atividades de produção e compreensão escrita e de compreensão oral. Ao final desta subseção, comentaremos esta abordagem das atividades.

A presença e pronúncia do *schwa*¹¹ é outro ponto importante a ser considerado quando se trata do ensino de LI para falantes de línguas românicas. A ênfase no *schwa* se justifica, pois os termos de origem latina existentes na língua inglesa, cuja extensão é de mais de três sílabas na LP, têm as sílabas reduzidas na pronúncia em LI, pela presença do *schwa*. Por exemplo, os termos *universe*, *telephone*, *syringe*, *altitude*, *terrestrial*, *provincialism* se aplicam neste paradigma. É ponto comum que a compreensão oral tem relação intrínseca com a expressão oral no aprendizado e ensino de línguas. Logo, o conhecimento e domínio do *schwa* é extremamente produtivo e relevante neste contexto (NATION; NEWTON, 2008; YAMAMOTO, 2014).

Considerando a diferença dos sistemas fonológicos da LI e da LP, salientamos a dificuldade do som transcrito pelo encontro consonantal **th**, tecnicamente chamado de s

¹¹ Som vocálico mais comum na LI, não tenso, não leva acento primário; ou seja, é neutro de duração breve (YAMAMOTO, 2014, 495).

aspirado na LP, que na LI pode ser surdo ou sonoro. No caso do som surdo, há *Thursday*, quinta-feira; e *thick*, espesso; para o sonoro há *together*, reunir, ajuntar. Outro exemplo é o encontro consonantal **mb**, como em *thumb*, polegar, cuja pronúncia exclui o som de b, e finaliza com o som nasal e não com o som de **b**, devido à impossibilidade de serem produzidos dois sons bilabiais, sem que haja o som de uma vogal interconsonantal.

A prática da **produção textual** foi conduzida por atividades direcionadas nas tipologias textuais ou *Modes of Speech*, tais quais: *description* (descrição), *narration* (narração), *defend a point of view* (argumentativo), *explain a process* (injuntivo), *define* (definição) (TRAVAGLIA, 1991; ADAM, 1993).

Além da produção textual de forma tradicional, em suporte físico, os estudantes puderam postar suas atividades na plataforma do Moodle. A vantagem desta plataforma são: (1) a disponibilização do conteúdo de ensino e aprendizagem para estudantes; (2) a possibilidade de participação síncrona e assíncrona; e (3) a disponibilização de vários tipos de conteúdos (texto, áudio, vídeo, *sites*, entre outros). A plataforma permitiu maior interação entre estudantes e professor e entre estudantes com o conteúdo ministrado em sala de aula (MORAN, 1995; 2004).

A produção textual dos estudantes foi de caráter variado, não só quanto à tipologia textual, mas também quanto à complexidade das atividades, mais ou menos densas, baseadas em tarefas (HINKEL, 2008). Atividades breves eram conduzidas com objetivo de checar conceitos ou opinar sobre um tema para início das aulas, como revisão da aula anterior ou introdução de um novo tópico. As atividades mais complexas eram designadas como tarefa de casa e poderiam ser postadas no Moodle, como textos dissertativos argumentativos.

A vantagem do uso da plataforma Moodle foi a possibilidade de reescrita e a plasticidade dos textos. Desta forma, o professor fazia os comentários e sugestões de alterações das produções, os estudantes as refaziam e as reenviavam. Após a aprovação, os alunos recebiam a versão final corrigida e salva em formato PDF.

Há várias abordagens propostas por teóricos para o ensino das quatro habilidades em línguas. O que gostaríamos de pontuar é: as quatro habilidades não foram separadas nem trabalhadas de forma estanque. A abordagem adotada integra as quatro habilidades em uma atividade única. É o que pode ser observado na Figura 1, na qual visualiza-se a presença de textos de leitura, arquivos de áudio e atividade de produção escrita: **escolha uma pessoa que você admira e explique o porquê**. A apresentação de um vídeo curto foi uma estratégia

frequente no nível 5. A partir deste suporte, conduzimos atividades de produção textual ou oral, principalmente discussões e, enquanto os estudantes produziam, o professor tomava notas dos pontos linguísticos a serem trabalhados em grupo.

6 Considerações finais

O ensino de LI em contexto de ensino superior tem sido uma experiência nova para as universidades brasileiras dentro do escopo do IsF. Temos desafios a vencer como **espaço físico, equipamentos eletrônicos, professores**, entre outros (ABREU E LIMA; SARMENTO; MORAES FILHO, 2016). O que objetivamos neste relato foi compartilhar parte da experiência vivida na UFU, entre os anos de 2013 e 2015.

Neste contexto, reconhecemos que o **espaço físico** disponibilizado pela instituição para o Programa IsF é bom, já que as salas de aulas são amplas, bem iluminadas, limpas e equipadas com **cabos e projetores (data show)**. Os professores receberam caixas acústicas para que pudessem ser usadas nas atividades com áudio e a maioria possuía *laptops* para apresentação de *slides* e vídeos. Do contrário, havia como usar *notebooks* disponibilizados pela instituição.

Pelo tamanho da instituição, o número de **professores** em formação é suficiente para a condução das aulas, o que não é realidade em todas as universidades brasileiras. Esses professores recebem uma capacitação maior em carga horária e aplicabilidade. Primeiramente, porque a carga horária do IsF de 20 horas semanais agrega à carga horária das horas do estágio de um estudante não participante do programa. Em segundo lugar, as aulas do IsF são mais próximas da realidade de ensino de língua estrangeira (LE), que as aulas do ensino das escolas de ensino regular, pois a maleabilidade que os docentes em formação têm para ensinar a língua é maior e eles não estão presos à uma metodologia rígida de ensino.

Ao serem inseridos no contexto educacional brasileiro, os professores em formação podem contribuir para o crescimento do ensino de LE/LI no Brasil. Um desafio enfrentado por esses professores foi lidar com um público heterogêneo em termos de faixa etária, de cursos diversos, de formação em LI prévia distinta e de perfis de aprendizado diferentes, já que envolvia alunos de toda a instituição. Apesar das dificuldades, os coordenadores do projeto são capacitados na área do projeto: ensino e aprendizagem de LI, e conduziram a equipe oferecendo boa formação e capacitação por meio de reuniões pedagógicas e encontros com equipes regionais e integração com ETA.

Os estudantes que participaram do IsF revelaram satisfação com os cursos, já que ao final das edições, eles respondiam questionário de satisfação com informações abordadas neste relato. Ao participarem dos programas de intercâmbio no exterior, os estudantes aplicam o aprendizado realizado nas aulas do IsF, se integram melhor às realidades acadêmicas da universidade, o que resulta em crescimento pessoal e acadêmico, além de contribuir para a difusão e expansão da ciência e tecnologia quando do retorno ao Brasil.

Finalmente, acreditamos que o programa tem sido uma atitude acertada do Governo Federal rumo à internacionalização das universidades brasileiras (YAMAMOTO, 2018) e sua expansão de Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras¹², com seis línguas no total, confirma esta avaliação. Alguns desafios ao nível do Governo Federal são: a criação de uma comissão para criação e estabelecimento da política linguística para línguas estrangeiras no Brasil e a produção de um material didático para o ensino de LE no Brasil, já que a maioria do material didático é importado.

O fato do material didático ser importado e produzido para atender a demanda de um público-alvo internacional não contempla as especificidades de falantes de LP. Como exemplo citamos o *SimplePresent* do inglês (presente do indicativo), cuja estrutura é de mais difícil assimilação para estudantes brasileiros. Essa dificuldade se justifica pois a estrutura de *SimplePresent* difere totalmente da estrutura da LP, na qual não há a necessidade de uso de auxiliares como o *do*, em frases interrogativas e negativas. Por consequência, o *SimplePresent* deveria ser trabalhado em um número maior de lições, de forma que promovesse uma internalização maior dessa estrutura para esse público-alvo.

Acreditamos que a Linguística de *Corpus*(LC) e as iniciativas governamentais e das agências de fomentos em pesquisa poderão contribuir para a mudança desta realidade. A contribuição da LC se deve ao fato desta metodologia proporcionar a compilação de *corpora* de língua inglesa e facilitar a produção de material didático direcionado ao público brasileiro. As agências de fomento serviriam ao propósito de financiar projetos de pesquisas que objetivem o desenvolvimento de materiais de ensino de LI direcionados ao público brasileiro e lusófono.

¹² O Programa Idioma sem Fronteiras inclui as línguas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês.

Referências Bibliográficas

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue.** Paris: Nathan, 1993.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.** Collection dirigé par Robert Galisson. Paris: CLE international, 1993.

HINKEL, E. **Teaching academic ESL writing: practical techniques in vocabulary and grammar.** New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward.** London, EN.: LTP, 1999.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 12, mayo-agosto, 2004, pp. 1-9. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set.- out. 1995, p. 24-26.

NATION, I. S. P.; NEWTON, J. **Teaching ESL/EFL listening and speaking.** New York, NY: Routledge, 2008.

SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 315p.

TAGNIN S. E. O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas.** São Paulo: Disal, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** 1991. 330 + 124 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.

YAMAMOTO, M. I. Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior. **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 1, Uberlândia, MG: EDUFU, jan./jun.2014.

YAMAMOTO, M. I. Brief Reflections on the UFG/REJ's Internationalization. **ItinerariusReflectiones**, v.14, n. 3. Jataí: UFG, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/52947/26260>

DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v14i3.52947>

O Programa Idiomas sem Fronteiras e os relatos sobre o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos da Universidade Federal de Roraima
The Language Without Borders Program and the reports on the teaching of the English language to administrative people and students of the Federal University of Roraima

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior - UFRR*
Vitor Rafael Siqueira de Araújo - UFRR**
Fabrício Tetsuya Parreira Ono - UFMS***

RESUMO: O presente trabalho apresenta um breve histórico do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês (anteriormente chamado Inglês sem Fronteiras) na Universidade Federal de Roraima - UFRR e suas contribuições para o ensino da língua inglesa para técnicos e alunos entre o período de 2014 a 2015, tais como a importância do programa na vida acadêmica dos alunos, docentes e técnicos da instituição, abrangendo as experiências vivenciadas pelos professores bolsistas no programa. Os tópicos a serem discutidos são como lidar em sala com alunos de diferentes níveis de proficiência (salas heterogêneas), como fazer a divulgação dos períodos de inscrição de forma dinâmica e atrativa, e apresentar a formação complementar dada pelo coordenador aos professores bolsistas, preparando-os para o mercado de trabalho. A ideia do artigo é contribuir com ideias para outros programas do Idioma sem Fronteiras em outras Instituições de Ensino Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Heterogeneidade. Experiências.

ABSTRACT: This paper presents a brief history of Language Without Borders Program - English (previously called Inglês sem Fronteiras) at the Federal University of Roraima - UFRR and its contributions to the teaching of the English language to technicians and students between the period of 2014 to 2015, such as the importance of the program in the academic life of students, teachers and technicians of the institution, covering the experiences lived by scholars in the program. The topics to be discussed are how to deal with classrooms with students of different proficiency levels (heterogeneous rooms), the dissemination of enrollment periods in a dynamic and attractive way, and the complementary training given by the coordinator to the scholarship professors, preparing them for the job market. The idea of the article is to contribute with some ideas to other programs of the Language Without Borders in other Institutions of Federal Education.

KEYWORDS: Training. Heterogeneity. Experiences.

* Graduado em Letras com habilitação em língua inglesa e portuguesa pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em ensino da língua inglesa pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Letras (UFRR). Bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras de outubro de 2014 a setembro de 2016.

** Graduado em Letras com habilitação em língua inglesa pela Universidade Federal de Roraima. Bolsista do Idiomas sem Fronteiras de maio de 2015 a dezembro de 2015.

*** Doutor em Letras pela FFLCH - USP, mestre em Estudos Linguísticos - área de concentração em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira pela UNESP - São José do Rio Preto, possui graduação em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2004) e graduação em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1999), é especialista em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu (2003). Atualmente, professor do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi coordenador do Idiomas sem Fronteiras de 2014 a 2017 na Universidade Federal de Roraima – UFRR

1 Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa com dimensões tamanhas que beneficia não apenas aos alunos que participam das Instituições de Ensino Superior (IES), mas aos funcionários dessas instituições (técnicos e professores) e aos alunos estrangeiros que chegam nas IES e são recebidos pela comunidade acadêmica também. Portanto, este texto apresenta um relato sobre as experiências do IsF na vida dos professores, técnicos e alunos que participaram do respectivo programa na Universidade Federal de Roraima durante os anos de 2014 a 2016.

2 Metodologia

A pesquisa contou com a participação dos primeiros professores do Programa IsF na Universidade Federal de Roraima que relatam suas experiência enquanto trabalharam como professores do Programa. Como alunos, contamos com a colaboração de uma professora efetiva e de uma técnica administrativa da UFRR, que também nos relatam sobre a importância do IsF em suas formações. Pela dificuldade que tivemos em reunir todos os sujeitos para coletar dados em uma pesquisa semiestruturada, optamos por utilizar as tecnologias digitais para nos auxiliar na tarefa de coletar os dados de que necessitávamos para a pesquisa. Dessa forma, contamos com a ajuda do aplicativo *WhatsApp* para fazer a coleta de dados, já que as mensagens poderiam ser respondidas assincronamente, respeitando o momento de cada indivíduo.

3 O programa Idiomas sem Fronteiras na UFRR

O IsF foi uma estratégia do governo Federal para atender às demandas do programa Ciências sem Fronteiras (CsF)¹. Muitas bolsas para o exterior eram dadas como ociosas por falta de proficiência na língua estrangeira por parte dos candidatos. Assim, as aulas presenciais vieram com o intuito de ajudar aos alunos que tivessem interesse em adquirir a

¹ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

nota necessária nos testes de proficiência² para participação no CsF e, também, para os outros programas de intercâmbio, a partir do período de dezembro de 2012. Pelo fato da maioria dos países que participam do programa CsF serem anglófonos, o idioma inglês destacou-se, e, assim, instituiu-se a sigla IsF para Inglês sem Fronteiras (atualmente Idiomas sem Fronteiras).

Iniciamos este tópico com nossos comentários acerca do artigo escrito pelo agora ex-coordenador do programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Roraima durante os anos que atuamos como bolsistas, Ono (2016), *A ressignificação do global por atitudes locais na implementação do programa inglês sem Fronteiras na UFRR – Algumas experiências*. Segundo ele, a UFRR aderiu ao IsF e procurou uma mobilização e sensibilização interna para executar o programa, pois foi através das modificações do processo de globalização, além de questões econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais e tecnológicas, que provocaram uma sede por conhecimento para suprir o jeito novo de produção do saber.

A proposta envolvia um coordenador geral e três professores, porém, com o início das atividades em janeiro de 2014, foi notado que a divulgação não havia atingido o corpo acadêmico satisfatoriamente de forma que houvesse inscrições nas aplicações de TOEFL/ITP (*Test of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program*) e nos cursos presenciais – todos gratuitos para acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação e técnicos administrativos.

Observado o insucesso, outra avaliação do programa foi feita, assim, reduziu-se o corpo docente para um professor, para dar continuidade ao programa na instituição, mas, com o passar do tempo, apenas um coordenador e um professor se sobrecarregaram com as atividades pedagógicas, acadêmicas e de suporte aos alunos que participavam dos cursos *online* (MEO – *My English Online*)³ e presenciais. Assim, no segundo semestre de 2014, mais um bolsista foi admitido devido ao aumento da demanda de turmas e aplicações do TOEFL ITP.

Com a instalação definitiva do programa na sala da Coordenação do Idiomas Sem Fronteiras, o programa ganhou mais visibilidade no *campus* e, desta forma, ficou mais

² A prova de proficiência é o TOEFL ITP.

³ *My English Online* – MEO, curso de inglês online do Programa Idiomas sem Fronteiras. Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destinado aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras.

acessível para a comunidade da UFRR saber onde buscar informações sobre as aulas presenciais e aplicações do TOEFL.

Em 2015, com as aulas presenciais, oficinas para alunos e funcionários e aplicações do TOEFL-ITP, o programa sentiu a necessidade de trabalhar com três bolsistas, assim, o professor que chamaremos de VA assumiu a vaga e começou a contribuir para o desenvolvimento do programa. Os professores criaram ótimas expectativas ao participarem do programa; a oportunidade de aprender através da interligação entre teoria e prática – dadas algumas condições adversas a isso, existentes no curso de Letras da Universidade Federal de Roraima, tornou-se realidade. Em um contexto de ensino fortemente enraizado na metodologia de gramática-tradução, como no da universidade citada, raramente se ouve sobre a Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira, sobre as estratégias didáticas específicas do ensino de língua inglesa, ou mesmo sobre as técnicas para ensinar traços linguísticos específicos da língua, tais como os sintáticos e semânticos.

Por meio dos materiais disponibilizados e do incentivo e conhecimento compartilhado pelo coordenador, os professores foram treinados. Um dos aspectos trabalhados foi a redução do tempo de fala do professor (Teacher Talking Time – TTT), o que se considerava um grande empecilho para a prática exaustiva da comunicação efetiva em língua estrangeira por parte dos alunos. Darn (2007)⁴, pesquisador da Izmir University of Economics da Turquia, afirma que “Tendo em mente a natureza da sala de aula comunicativa, professores deveriam estar cientes da qualidade de seu TTT [sic] e de como ele é usado ao invés de tentar reduzi-lo ao mero mínimo”⁵ Permitir que os alunos se expressem sem que a redução do tempo de fala do professor prejudique a qualidade da aula ajudou a perceber a importância que tem a prática da língua para o aluno, em detrimento da exposição excessiva a insumos que o professor pode vir a oferecer. Nesse sentido, aprendeu-se também a organizar as fases da aula (a primeira centrada principalmente no professor – *Presentation*; a segunda um pouco menos controlada – *Practice*; e a terceira – totalmente centrada na produção linguística do aprendiz – *Production*) e, conseqüentemente, o tempo para cada atividade, um problema comum a professores iniciantes, ao estudar, ainda sob tutoria do coordenador, o PPP (*Presentation-Practice-Production*).

⁴ Hipertexto "Teacher Talking Time", setembro, 2007. Página consultada a 27 de outubro de 2015 <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time>.

⁵ “bearing in mind the nature of the communicative classroom, teachers should perhaps be aware of the quality of their TTT [sic] and how it is used rather than trying to reduce it to a bare minimum” (tradução nossa).

Maftoon & Sarem (2012, p. 31) mencionam que essa metodologia “[Esta abordagem] segue a premissa de que o conhecimento se torna habilidade por meio da prática reiterada e de que a língua é aprendida em pequenos “pedaços” que guiam até o todo”⁶, uma postulação tipicamente behaviorista e, portanto, tem sido bastante criticada pelos estudiosos contemporâneos; mesmo assim, se mostrou eficaz para o ensino de línguas aos aprendizes mais elementares do Idioma sem Fronteiras, como perceberam os bolsistas.

No primeiro semestre de 2015 começaram as ofertas de oficinas para servidores da UFRR, tais como a oficina “*Let’s Talk: Estratégias comunicativas para atendimento ao público estrangeiro*”. A ideia de criar essa oficina se deu devido à necessidade de atendimento dos funcionários da Instituição aos alunos estrangeiros oriundos de países de língua inglesa. Assim, foi feito um acordo entre o Programa IsF e a Diretoria de Desenvolvimento do Servidor (DDS) para oferecermos uma oficina de 21 (vinte e uma) horas. Os bolsistas se dispuseram a preparar aulas que levassem os alunos/funcionários a lidar com situações de atendimento ao público, orientações espaciais no campus, nomes de cursos, nomes de locais públicos, profissões, nacionalidades, falar e entender as horas e como oferecer e pedir ajuda em inglês.

A técnica administrativa no bloco Centro de Ciências Humanas (CCH), a quem chamaremos JM, reafirma a existência de um grande potencial no Programa ao dizer que achou as aulas “bem dinâmicas” e que contribuiriam com seu aprendizado, tendo em vista que ela já possuía uma certa base em língua inglesa. “Caso eu precise lidar com um estrangeiro que tenha dificuldades com a língua portuguesa, eu me sinto apta em ajudar com as instruções aprendidas na oficina” (informação verbal)⁷. Essa oficina já atendeu a duas turmas de técnicos da instituição. Uma no primeiro semestre de 2015 e outra no segundo.

Trabalhamos, também, com uma oficina preparatória para o TOEFL ITP. Esta surgiu a partir das observações feitas pelos bolsistas durante as aplicações de TOEFL ITP, por meio das quais se notou, em alguns candidatos, a falta de atenção e de conhecimento prévio sobre o teste. Muitos não souberam administrar seu tempo nas modalidades da prova (*Listening comprehension, Structure and Writing Expression e Reading comprehension*) e nem mesmo atentaram-se aos cuidados que deveriam ser tomados no preenchimento do gabarito,

⁶ “follows the premise that knowledge becomes skill through successive practice and that language is learned in small chunks leading to the whole” (tradução nossa).

⁷ Entrevista concedida por JM: depoimento [Out. 2015]. Boa Vista: UFRR, 2015. Aplicativo para smartphones whAtsapp. Entrevista concedida aos autores.

cometendo erros como o uso de caneta e preenchimentos incorretos dos espaços destinados às respostas.

Uma das participantes da oficina, a acadêmica de Relações Internacionais nomeada aqui de *NM*, relata que essa oficina a ajudou a fazer a prova de proficiência “em 110%!”. Para ela, “foi bom saber as pontuações de cada categoria, velocidade da prova, como administrar o tempo em cada questão e algumas técnicas para não perder tempo na modalidade de *reading*” (informação verbal)⁸.

Elaboramos a oficina com duração de duas horas em uma semana e, para descentralizar as atividades do bloco CCLA, onde normalmente acontecem todas as atividades do IsF, e alcançar mais visibilidade para esta ação e para o próprio Programa, fizemos a oficina no CCH (Centro de Ciências Humanas) também. Oferecemos a oficina uma semana antes das aplicações do TOEFL-ITP para que os alunos estivessem preparados em uma data próxima de quando fossem fazer a prova. Durante a oficina apresentou-se a estrutura da prova: modalidades, modelos de cada questão, o tempo para responder cada uma delas, o modelo do papel resposta e, por fim, eles fizeram um simulado.

Durante a divulgação das aulas presenciais do programa IsF, minicursos, oficinas e provas do TOEFL ITP, decidiu-se trabalhar com publicações que chamavam mais a atenção do público, de maneira mais cativante, na página do IsF no *Facebook*⁹.

Abaixo seguem três *memes* criados pelos bolsistas do IsF para deixar a propaganda do programa nas redes sociais com uma cara mais atual e divertida¹⁰:

Imagens 1: Memes de divulgação do IsF



⁸ Entrevista concedida por NM: depoimento [Out. 2015]. Boa Vista: UFRR, 2015. Aplicativo para *smartphones WhatsApp*. Entrevista concedida aos autores.

⁹ Foram elaborados diversos “*memes*”, que envolviam filmes, livros, charges e séries de TV de forma animada com comunicados sobre aulas presenciais e aplicação do exame TOEFL-ITP.

¹⁰ Retirado do sítio eletrônico: <https://www.facebook.com/Ingl%C3%AAs-Sem-Fronteiras-UFRR-484619081653507/timeline/?ref=bookmarks>. Último acesso em 27.10.2015.

Alcançamos um número recorde de inscritos nas aulas presenciais com um número de 109 alunos no início do segundo semestre de 2015 (mesmo sendo este o período em que houve greve dos professores da UFRR). Para suprir a demanda de alunos e, conseqüentemente, de turmas, o programa contava com três professores bolsistas desde Julho de 2015.

4 As turmas heterogêneas

A professora do curso de Antropologia, a quem demos o nome *INT*, participou das aulas presenciais e afirma que os cursos oferecidos pelo programa (*Reading and Speaking: Critical Perspectives* e Desenvolvimento de Habilidades Orais) foram de extrema importância para o aperfeiçoamento de seu vocabulário no idioma e acredita que a ideia da UFRR ter implantado o IsF foi muito boa e, embora tenha percebido um amplo esforço dos bolsistas e da coordenação, não entende o porquê da falta de divulgação interna por parte da gestão.

A metodologia das oficinas a cativou, quando ela diz que “ao chegar na sala e ver o professor se comunicando em inglês, te colocando em situações reais para discussão, ler um texto em voz alta e receber a ajuda dos colegas de sala valeram muito a pena” (informação verbal)¹¹. Sobre a heterogeneidade da turma, ela diz achar interessante, pois há uma interação constante entre os alunos “a gente fica o tempo todo se ajudando, gerando uma troca de ideias” (informação verbal)¹².

Tamanha heterogeneidade nos níveis de proficiência linguística nos cursos ofertados pelo IsF é, em grande parte, causada pela avaliação que o teste TOEFL-ITP faz. Alunos e servidores da UFRR que têm facilidade em leitura (geralmente por associação a palavras cognatas, como eles próprios afirmam), alcançam uma boa pontuação na prova, mas têm dificuldade nas outras três habilidades linguísticas, principalmente a produção oral, habilidade que não é cobrada no exame de proficiência.

Com o aumento de alunos, os professores começaram a perceber a diferença, que já estava presente, embora menos perceptível, entre os níveis de proficiência dos alunos. No entanto, os professores utilizaram-se de atividades em grupo que envolviam relações de cooperação, harmonia e suporte entre os aprendizes. Essas atividades são muito importantes

¹¹ Entrevista concedida por INT: depoimento [Out. 2015]. Boa Vista: UFRR, 2015. Aplicativo para smartphones WhatsApp. Entrevista concedida aos autores.

¹² Id. 2015, p. 12.

para que a realização das tarefas tenha sucesso (HADFIELD,1992). Para Bejarano (1987), a metodologia de grupos revela que a aprendizagem pode se desenvolver muito mais. O autor enfatiza que o trabalho em conjunto promove a aprendizagem e as relações sociais entre os indivíduos. De acordo com Cole (1970), a adaptação de aspectos dessa dinâmica para a sala de aula em língua inglesa pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de comunicação.

De acordo com Miccoli (2012), a visão de muitos professores no ensino básico da esfera pública e também da privada é de que a heterogeneidade é um problema difícil de lidar. A perspectiva mais comum nesse contexto é a de que ter uma turma heterogênea dificulta o desenvolvimento dos mais proficientes e, às vezes, superestima os menos favorecidos.

A experiência de lidar com diferentes níveis de conhecimento da LI pelos alunos em sala de aula é um problema relatado por professores de escolas particulares, pois muitos dos estudantes dessas instituições têm acesso a cursinhos de inglês. Já os professores de escolas públicas lidam com um outro tipo de heterogeneidade – a que decorre de políticas públicas que levam à sala de aula alunos economicamente, culturalmente e intelectualmente heterogêneos sem a contrapartida de que seja oferecida à instituição e aos professores uma infra-estrutura [sic] adequada à implementação de políticas educacionais progressivas tais como as que não reprovam alunos. (MICCOLI, 2012, p. 75).

No entanto, os comentários de Miccoli (2012) sobre as falas dos professores e outros estudos como o de Esteban (2006, apud MICCOLI, 2012) concordam em relação à positividade de se ter uma turma heterogênea. Aquela autora, por meio de uma pesquisa mais profunda, percebe o perigo de se ter a crença de uma homogeneidade ideal na sala de aula: “o reconhecimento de que todas as turmas são heterogêneas, em muitos casos, vem acompanhado do ideal de homogeneidade, destacando a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem”. (p. 10).

No IsF, desconsideramos a ideia de homogeneidade, pois entendemos que não é possível ter alunos idênticos, tendo em vista que cada indivíduo constrói seu conhecimento a partir de experiências próprias e conhecimento prévio. Considerar que a homogeneidade na sala de aula é possível é rejeitar a noção de diversidade. As diferenças sociais, culturais, afetivas e mesmo as de proficiência no idioma estrangeiro entre os alunos que participam do programa são exploradas em benefício deles próprios. Por exemplo: os alunos que conhecem sobre localização geográfica podem ajudar aos que não conhecem durante uma aula sobre viagens, em situações específicas em que os alunos precisem decidir para onde viajar, ou

precisem oferecer sugestões para os outros que viajarão; nesta mesma situação, aqueles que sabem como dizer “Suíça” em inglês ensinarão aos que não sabem, os que sabem como dizer “Suécia” também o farão, e assim sucessivamente; os que já fizeram viagens internacionais saberão dos procedimentos para se tirar um visto, ou para conversar sobre a viagem no setor de imigração, ou mesmo para tirar o passaporte, e ensinarão aos que ainda não tiveram a oportunidade de fazê-lo; os que têm interesse sobre questões sociais incentivarão os que não têm afinidade com o assunto sobre o qual se expressa; nas atividades em grupo, os mais proficientes serão os líderes motivadores ou apenas os resumidores das ideias do grupo, ambas as opções ajudam o aluno menos proficiente a criar confiança na hora de se comunicar em língua estrangeira, tendo a certeza de que está sendo “avaliado” por um igual, não pela pessoa que está à frente da turma na maior parte do tempo.

Por falta de uma seleção mais acurada feita pelo sistema do IsF Gestão, frequentemente nos deparávamos com turmas heterogêneas, nas quais se encontravam alunos de diferentes níveis de proficiência, por exemplo B1 e A2 (de acordo com a nota do TOEFL-ITP). Levando em consideração, além disso, que a pontuação exigida para a inscrição em uma mesma turma do IsF é bastante abrangente, foi percebida a necessidade de reorganização dos alunos em turmas diferentes.

O coordenador do IsF no referido ano de implementação das oficinas, passou a considerar que durante a semana inicial dos cursos, os alunos teriam direito de “migrar” para a turma que mais correspondesse às suas expectativas e proficiências e, dessa forma, sentirem-se mais confortáveis para desenvolverem suas habilidades linguísticas. Para o pontapé inicial de separação dos alunos, os quais eram de horários diferentes, convocamos todos à primeira aula em um mesmo horário e perguntamos se eles se sentiriam melhor em uma turma um pouco mais avançada ou estavam contentes com a turma em que se encontravam no momento.

Nós nos utilizamos do trecho “em qualquer um desses casos, reconhecer que a heterogeneidade é a norma e não a exceção é um primeiro passo para lidar com a experiência de estudantes em diferentes trajetórias de aprendizagem” (MICCOLI, 2012, p.76) para ressaltar a importância de se saber lidar com a situação de heterogeneidade. Susan Bremmer afirma que:

Uma turma de habilidades mistas permite uma maior miscigenação social, mas se apoia fortemente sobre a competência do professor em ajudar um grande escopo de pupilos a alcançar seu potencial. Há o perigo

de que os mais hábeis não sejam puxados o suficiente, ao tempo que os menos hábeis sejam negligenciados.¹³ (BREMMER, 2008, p. 01)

Ao realçar a responsabilidade do professor quando lida com uma turma heterogênea, o autor dá vazão ao pensamento posterior de que são necessárias técnicas específicas para essa situação tão comum. Ur (2013), em sua conferência chamada *Teaching Heterogeneous Classes*¹⁴, nos dá uma primeira ideia de métodos para o ensino de turmas com níveis diferenciados de proficiência em língua estrangeira. Um dos conceitos abordados é o de questões abertas, que significa fazer perguntas para as quais não há apenas uma resposta, de forma que os alunos possam se expressar de acordo com suas habilidades, em detrimento das questões fechadas, que não oportunizam ao aluno idealizar uma sentença com algo mais significativo. Outra estratégia é fazer com que os alunos não entrem em competição contra os outros, visto que os menos proficientes poderão sentir-se inferiores frente à proficiência dos mais hábeis, mas contra si mesmos, batendo seus próprios recordes e estabelecendo seus próprios limites.

5 Considerações finais

Os relatos de professores, acadêmicos e servidores da Universidade Federal de Roraima que participaram das ações do IsF fomentam a concepção de que este programa tem um grande potencial de crescimento na instituição e de desenvolvimento linguístico dos alunos que depositam a confiança do seu aprendizado aos professores do programa. Os professores vêm sendo capacitados por meio de cada reunião pedagógica, de cada colaboração dos outros bolsistas, do coordenador e até mesmo das ideias dos seus alunos. Cabe agora continuar com o esforço empenhado para transformar este programa de notabilidade crescente em ações que visem ainda mais à internacionalização da comunidade acadêmica da UFRR, o desenvolvimento pessoal da comunidade acadêmica e a capacitação dos professores-bolsistas.

¹³ “A mixed ability class allows for more of a social mix but relies heavily on the expertise of the teacher in helping a wide range of pupils achieve their potential. There is the danger that the more able might not be stretched enough while the less able are neglected”. (Tradução nossa).

¹⁴ BRITISH COUNCIL INDIA: UR, Penny. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WUi61k3AVFU>. Acesso em: 17.06. 2016.

Referências Bibliográficas

BEJARANO, Y. **A cooperative small-group methodology in language classroom**. TESOL Quartely Digital, v. 21, n. 3, setembro, 1987.

BREMMER, S. **Some thoughts on teaching a mixed ability class**. Scottish Languages Review. Issue 18, Autumn 2008, 1-10.

COLE, P. **An adaptation of group dynamics techniques to foreign language teaching**. TESOL Quartely Digital, v. 4, n. 4, dezembro, 1970.

CORRÊA, G. G. **As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar**. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

DARN, S. **Teacher Talking Time**. Izmir University of Economics, Turkey. Setembro, 2007. Página consultada a 27 de outubro de 2015 <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time>. Último acesso em 29.07.2019.

HADFIELD, J. **Classroom Dynamics**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MAFTOON, P.; SAREM, S. N. **A Critical Look at the Presentation, Practice, Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT**. Special Issue on Psycholinguistics. Vol. 3, No. 4 (2012). <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/442/490>. Acesso em 27.10.2015.

MICCOLI, L. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa**. In: Revista Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2012.

ONO, F. T. P. **A resignificação do global por atitudes locais na implementação do programa inglês sem fronteiras na ufr - algumas experiencias**. In: Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Orgs: SAMENTO, S., ABREL-E-LIMA, D., BARROS FILHO, W. – Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2016.

Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas Sem Fronteiras

Obstacles and strategies in the teaching practice at the Language without Borders Program

Gibran Alves Ayub*
Vanessa Zaniol**

RESUMO: Devido às nossas experiências como professores-bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, percebemos a necessidade de escrever sobre os obstáculos que observamos em nossa trajetória no programa e algumas possíveis soluções para enfrentá-los. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de dois professores-bolsistas, focando nos obstáculos relacionados à evasão nos cursos e à dificuldade no planejamento e na realização de atividades em sala de aula, e descrever algumas estratégias para enfrentar estes obstáculos, como: docência compartilhada, incentivo à internacionalização da universidade brasileira e discussão de temas pertinentes à agenda cultural. Concluímos, então, que é necessário que haja uma inovação constante no ensino de língua adicional visando aos benefícios destas práticas para ambos, docentes e discentes. O *co-teaching*, a discussão de temas relacionados a diferenças culturais e a promoção da internacionalização da universidade são apenas alguns exemplos de estratégias, mas podem auxiliar os educadores que estão na busca por ferramentas a serem utilizadas em suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Idiomas sem Fronteiras 1. Co-teaching 2. Internacionalização 3. Ensino 4. Inglês 5.

ABSTRACT: Due to our experiences as grantee teachers at the Languages without Borders Program at Federal University of Rio Grande do Sul, we perceived the need to write about the obstacles we observe throughout our careers at the program, as well as some possible solutions for these obstacles. Therefore, the aim of this paper is to report the experience of two grantee teachers, focusing on the obstacles related to student's dropouts from the courses and the difficulties on planning and executing classroom activities. We also intend to describe some strategies in order to face these obstacles, such as co-teaching, encouragement of the internationalization of Brazilian universities and discussions of culturally relevant themes in the classroom. Our conclusion is that it is necessary to have a constant process of innovation on additional languages teaching while aiming at the benefits that those practices can bring to both teachers and students. Co-teaching, discussion on culture-related themes and the promotion of the internationalization of higher education in Brazil are just a few examples of classroom strategies, but they can surely auxiliare teachers who are looking for new tools to use in their practices.

KEYWORDS: Languages without Borders 1. Co-teaching 2. Internationalization 3. Teaching 4. English 5.

* Aluno do quinto semestre do curso de Letras - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor do Programa Idiomas sem Fronteiras no NuLi da mesma universidade. Email: gibran.a.ayub@gmail.com.

** Graduada em Letras - Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa Idiomas sem Fronteiras no NuLi da mesma universidade. Email: vanessazaniol@gmail.com

1. Introdução

O Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa promovido pelo MEC e pela CAPES que tem como principal objetivo incentivar ações em prol da internacionalização da universidade brasileira através da oferta de testes de nivelamento e proficiência e de cursos presenciais e *online* de idiomas em universidades cadastradas como Núcleos de Línguas (NucLi) do programa. Além disso, o IsF valoriza a formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais¹ (tais como inglês, espanhol, alemão, francês, entre outras) através de eventos, reuniões pedagógicas semanais e planejamento/oferta de cursos voltados ao ensino de língua para fins acadêmicos e gerais.

Neste relato de experiência, temos como objetivo apresentar a experiência de dois professores-bolsistas que, ao atuarem no programa, se deparam com obstáculos e elaboram estratégias variadas para enfrentá-los. Ambos os professores estão envolvidos com o curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo que um dos bolsistas já finalizou o curso e o outro ainda está na graduação. A necessidade de escrever sobre este tema surgiu de um fenômeno que estava sendo observado por praticamente todos os professores do NucLi UFRGS e de outros NucLis do Brasil: a evasão dos alunos e a necessidade de auxílio no planejamento das aulas e na elaboração de materiais para os cursos. Estruturamos este relato de experiência de maneira linear, primeiramente apresentando uma contextualização sobre o programa e os obstáculos percebidos pelos professores-bolsistas; logo depois apresentamos possíveis estratégias para enfrentar estes obstáculos e por fim fazemos um breve relato de experiência seguido de uma reflexão e considerações finais.

2. Obstáculos enfrentados nos cursos do IsF

Alguns obstáculos se apresentam na prática diária dos professores-bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras. Com base nas experiências dos autores, ressaltamos aqui dois desses obstáculos: o primeiro deles é a dificuldade enfrentada pelos professores que ainda estão na graduação no que diz respeito ao preparo de material didático a ser aplicado nas aulas do programa; e o segundo, os altos índices de evasão por parte dos alunos nos

¹ Optamos, aqui, por evitar a perspectiva de uma língua *estrangeira* (uma língua, portanto, “estranha”). Em vez disso, priorizamos a nomenclatura de língua *adicional*, que se *adiciona* ao repertório de nossos alunos e “permite às pessoas a possibilidade de alargamento das oportunidades de participação em uma maior gama de eventos interacionais” (ABELED0; FORTES; GARCEZ; SCHLATTER, 2014, p. 134).

cursos do programa, o que por vezes pode limitar as atividades propostas pelos professores em sala de aula, que não raro chegam ao fim de seus cursos com menos da metade de alunos inicialmente inscritos.

Sabe-se que, em geral, é no IsF que os professores-bolsistas têm suas primeiras experiências docentes, uma vez que muitos ainda cursam a graduação em Letras - Licenciatura em Inglês - enquanto trabalham no programa (VIAL, 2017, p. 21). Nesse cenário, Welp, Fontes e Sarmiento (2016, p. 137-138) consideram que o IsF “também se configura como um programa de formação de professores” e que é nas aulas do programa que “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 NuLi”. Contudo, ao mesmo tempo que esse aspecto do programa se mostra como uma valiosa oportunidade para os professores-bolsistas, também pode atuar como um fator de insegurança para eles, que, por inexperiência ou incerteza quanto às próprias práticas pedagógicas, podem ver na sua condição de graduandos um obstáculo para sua atuação no IsF.

No caso específico da UFRGS, da forma como o currículo do curso está organizado, os alunos de Letras - Licenciatura só entram em contato com as disciplinas de didática e com os estágios e as observações de aula da metade para o final do curso. Dessa forma, um professor-bolsista do programa que se encontra, por exemplo, em seu segundo ano de graduação, como é o caso de um dos autores deste relato, pode encontrar dificuldades no processo de elaboração de materiais didáticos e na própria ministração de suas aulas. Esse é um obstáculo cuja solução, geralmente, se encontra nos encontros semanais de formação pedagógica do NuLi, entendidos como “centralizadores das experiências vividas pelos professores-bolsistas ao longo da semana e como forma de compartilhar com os seus colegas, estudar, discutir e aprofundar os conhecimentos necessários para atuar como educadores” (VIAL, 2017, p. 26-27). Mesmo assim, esse sentimento de insegurança pode acompanhar um professor até a sala de aula, onde, desacompanhado, ele não contará com a rede de apoio de seus colegas.

Outro obstáculo que se impõe aos professores do IsF é a evasão dos alunos. Em uma pesquisa que buscava investigar o funcionamento dos cursos do IsF, Silva (2018, p. 50) constatou, através de um questionário enviado aos coordenadores do programa, que 70% dos professores indicaram ter tido dificuldades com a evasão dos alunos, percebida, então, como “um problema recorrente nos NuLi”. Essa questão pode se apresentar como um entrave na

prática docente na medida em que, por exemplo, acaba limitando o que um professor pode fazer em sala de aula, para um número de alunos muitas vezes bem menor do que o levado em conta em seus planejamentos iniciais.

A evasão é, assim, um dos pontos frequentemente levantados nas reuniões de formação pedagógica do NuLi da UFRGS; os professores debatem acerca da questão, trocam relatos de suas próprias experiências com alunos que se evadiram dos seus cursos, procuram apontar ações que possam ser tomadas a fim de combater essa evasão, mas tal problema parece ser particularmente difícil de ser resolvido. Ainda que haja um esforço coletivo dos professores-bolsistas em preparar aulas de qualidade e elaborar tarefas pedagógicas que engajem os alunos, parece ser inevitável chegar ao final de um curso com bem menos alunos do que no início. Isso se deve, principalmente, a fatores que fogem do controle dos professores: os próprios alunos do IsF frequentemente relatam que acabam evadindo ao precisarem priorizar suas obrigações para com a universidade, por exemplo.

Em tal contexto, observa-se a mobilização autônoma dos professores-bolsistas no sentido de traçar estratégias para combater ou contornar, na medida do possível, esses obstáculos. Nesse contexto, a prática de *co-teaching* surge como uma dessas estratégias: ter-se dois professores em sala de aula, talvez juntando os alunos de duas turmas, pode funcionar para se combater, ao mesmo tempo, a evasão dos alunos nos cursos do IsF e a insegurança de professores menos experientes. Adiante, buscaremos elucidar como essa prática se encaixa no contexto do IsF e relatar como se deu essa experiência no NuLi UFRGS.

3. Metodologia

A metodologia utilizada para a coleta de dados do relato empregou uma abordagem de cunho qualitativo, pois se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), nesse caso, a sala de aula.

4. Estratégias para combater os obstáculos e os benefícios do ensino colaborativo

Com base na constatação desses obstáculos no andamento do Programa Idiomas sem Fronteiras, avaliamos que é necessário que sejam elaboradas estratégias para encará-los e

combatê-los. Nesta seção iremos explorar possíveis estratégias que podem ser aplicadas não apenas no Programa Idiomas sem Fronteiras, mas também em escolas e outras instituições que incentivem a formação continuada de professores. Serão discutidas estratégias relacionadas ao ensino colaborativo, à participação dos *English Teaching Assistants* (ETAs) no programa e a discussões importantes para a agenda cultural. Além disso, nesta seção abordaremos também os autores e obras que nos inspiraram para escrever sobre este tema.

Nóvoa (2009, p. 31) menciona cinco disposições que ele define como “essenciais à definição dos professores nos dias de hoje”. Segundo o autor, estas definições agem como um pretexto para a elaboração de propostas sobre a formação de professores. Se utilizadas de modo coerente, estas propostas podem inspirar uma renovação de programas como o Idiomas sem Fronteiras e outras práticas de formação de professores. As disposições mencionadas pelo autor são: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Por ora, focaremos nas duas últimas. O autor, ao discorrer sobre o trabalho em equipe, menciona que:

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola. A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. (NÓVOA, 2009, p. 40)

O autor ainda acrescenta que o exercício da docência está organizado em torno de “comunidades de prática”, não apenas em escolas regulares, como também em movimentos pedagógicos que “vão para além das fronteiras organizacionais” (NÓVOA, 2009, p. 31). De acordo com o autor, esta concepção da atuação em conjunto já é observada em profissões que atuam no ramo da saúde, engenharia e advocacia, mas até então não havia sido verificado consolidadamente no ensino. A partir deste entendimento, elaboramos nossa primeira estratégia para combater a evasão e a dificuldade no preparo de material didático testemunhadas pelos NucLi: a docência compartilhada, também conhecida como *co-teaching*. Ainda que durante a graduação, no estágio de docência obrigatório, os alunos de Letras da UFRGS tenham a possibilidade de atuar em conjunto na sala de aula, a dimensão da importância dessa prática pode não ficar evidente.

Durante o período de atuação conjunta dos professores-bolsistas no programa, foi possível verificar diversos benefícios para ambos os docentes e os alunos. Alguns exemplos

de benefícios observados pelos docentes durante essa prática foram: o planejamento conjunto de atividades a serem aplicadas; o auxílio durante a realização das atividades; possibilidade de atendimento personalizado para uma maior quantidade de alunos; a troca de conhecimento por ambas as partes, tanto em relação às experiências anteriores do bolsista graduado, quando em relação às novas práticas do bolsista ainda em formação; promoção de um sentimento de maior segurança ao professor menos experiente por contar com a presença de um mais experiente; entre outros. Acreditamos que, além da troca vantajosa entre os docentes, esta prática pode combater a evasão dos alunos, visto que o aluno pode se beneficiar ao receber uma atenção personalizada dos professores-bolsistas, observar uma diversidade de práticas e metodologias durante a atuação e entrar em contato com uma turma diferente da que estava acostumado, permitindo uma nova troca de conhecimentos e novas experiências.

Segundo Nóvoa (2009), a docência de maneira coletiva pode ser praticada não apenas no plano do conhecimento, como também no plano da ética. Isto é, quando o professor se depara com um conjunto de dilemas que podem estar relacionados com diferenças culturais e conflitos de valores, e que diversas vezes não são solucionados com uma resposta feita, é importante que seja assumida uma ética profissional construída no diálogo com seus pares. No Programa IsF não são raros os momentos em que esses dilemas relacionados com diferenças culturais e dilemas morais são discutidos, e o diálogo entre os professores-bolsistas para que tais questões sejam discutidas adequadamente é essencial. Dessa forma, é imprescindível que haja uma reflexão sobre questões que envolvam o exercício profissional coletivo e que se apoie cada vez menos no individualismo.

Outra estratégia eficiente observada pelos professores-bolsistas é a parceria com os *English Teaching Assistants* (Assistentes de Ensino de Língua Inglesa) da *Fulbright* durante a prática docente. A *Fulbright* é um programa de intercâmbio educacional e cultural que promove ações cujo objetivo é ampliar o entendimento entre os Estados Unidos e outros países. Uma das bolsas oferecidas pelo programa é de *English Teaching Assistant* (ETA), a qual tem como intuito complementar o ensino da língua inglesa em universidades e propiciar a presença de falantes nativos nas salas de aula. Neste ano a UFRGS acolheu quatro ETAs norte-americanos que trabalharam com a equipe do IsF no planejamento de atividades, no aperfeiçoamento de material didático, na organização de eventos, como palestras, *workshops*, noites de jogos e clubes de conversas, entre outras trocas culturais imensuravelmente vantajosas para todas as partes envolvidas no processo.

Essa parceria, além de ser vantajosa para os docentes e para as coordenadoras do Nucli UFRGS pelos motivos mencionados previamente, também foi constatada como benéfica para os alunos dos cursos do programa. Os alunos tiveram a chance de trabalhar com os ETAs durante o período de estadia no Brasil, seja praticando a compreensão e produção oral através de conversas formais e informais durante as aulas e eventos promovidos pelos bolsistas da *Fulbright*, seja recebendo assistência personalizada nas produções escritas. Foi possível observar um engajamento dos alunos durante essas práticas, visto que o uso da língua pôde transcorrer de maneira natural e autêntica. Além disso, o material didático utilizado em sala de aula produzido em conjunto com os ETAs também pôde receber uma atenção redobrada e reforçar a autenticidade, visto que as produções orais ou textuais elaboradas pelos ETAs foram utilizadas em sala de aula.

Além dos benefícios relacionados com elaboração de material didático e trocas experienciadas pelos alunos, essa parceria também contribui com a internacionalização da universidade brasileira, um dos pilares do Programa IsF. A internacionalização, além de envolver trocas políticas, culturais e econômicas entre nações, também está intrinsecamente relacionada com língua(gem). Esses movimentos que envolvem língua(gem) e resultam na internacionalização da universidade podem vir a revelar um universo de crenças e necessidades da comunidade acadêmica (DIDIO, 2018, p. 12). O movimento de internacionalização da universidade brasileira, juntamente com o acolhimento dos bolsistas ETAs no Programa IsF evidenciou a necessidade de diversificar as práticas docentes, visto que a participação dos ETAs no programa se mostrou tão vantajosa.

Nóvoa (2009), quando escreve sobre as disposições que são essenciais à definição dos professores atualmente, menciona o compromisso social, ou seja, movimentos relacionados com princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural na sociedade. O autor menciona que é imprescindível que as práticas educacionais extrapolem o espaço tradicional de aprendizado, a da sala de aula, e se movimentem para além desse espaço, comunicando-se com o público e ultrapassando as fronteiras relacionadas com possíveis diferenças culturais. Ao investir em práticas como parcerias entre as universidades brasileiras e universidades estrangeiras, e discutir temas que envolvem diferenças culturais, a UFRGS tem promovido e incentivado a internacionalização da universidade brasileira.

5. Relato

Esta seção tem como objetivo relatar as práticas docentes que ocorreram durante o primeiro semestre de 2018 e que tiveram como norte a docência compartilhada, a participação dos ETAs no planejamento e realização de atividades e a discussão sobre temas relacionados a diferenças culturais. Para tanto, faremos o relato de duas aulas que ocorreram nesse período, no curso Interações Cotidianas em Língua Inglesa, de nível básico (nível A1, segundo o Quadro Comum Europeu) com enfoque em inglês geral.

A primeira aula aqui relatada girou em torno da temática do Quatro de Julho, o Dia da Independência dos Estados Unidos. A ideia de ministrar uma aula assim veio de um dos autores deste relato, por diversos motivos: além da óbvia relação entre o assunto e a preocupação do IsF em promover a internacionalização e o debate acerca de questões interculturais, a data da aula cairia justamente no dia quatro de julho, e, portanto, a independência norte-americana estaria em voga nos meios de comunicação. Assim, tinha-se o objetivo de proporcionar aos alunos uma aula que discutisse um tema atual e relevante e, dessa forma, mantê-los motivados e engajados. Em conversa pessoal, os autores então tiveram a ideia de unir suas duas turmas – já afetadas pela evasão discente – e ministrar essa aula em conjunto, uma vez que lecionavam o mesmo curso, para o mesmo nível de proficiência, no mesmo dia e horário, no mesmo prédio da universidade. Após cada professor propor a ideia para a sua respectiva turma, combinou-se que a aula seguinte seria em conjunto, unindo-se as duas turmas em uma mesma sala, contando ainda com a presença de um ETA.

No início da aula, os alunos e o professor de uma turma se apresentaram para os da outra, um momento oportuno para que os alunos praticassem, em contexto mais real, saudações e apresentações pessoais em inglês, um dos conteúdos trabalhados no curso. Em um primeiro momento, os dois professores conduziram uma atividade de *warm-up*, isto é, uma atividade de “aquecimento” para mobilizar conhecimentos prévios dos alunos a respeito do Quatro de Julho. Foram exibidas diversas figuras representativas da data comemorativa, e os alunos foram solicitados a dizerem o que vinha à mente quando eles pensavam na data. Todas as respostas foram listadas no quadro, e houve espaço para uma breve discussão a respeito das diferenças entre a comemoração de independência norte-americana e a brasileira, com constante apoio e encorajamento por parte dos professores para que os alunos usassem o inglês.

Então, partiu-se para a atividade promovida pelo ETA, uma apresentação de slides que deu conta de contextualizar historicamente a independência norte-americana, bem como de mostrar a comemoração na atualidade. Durante a apresentação, que contou com mapas, fotos e vídeos, houve espaço para que os alunos fizessem perguntas ao ETA – podendo, assim, praticar a formação de perguntas em inglês, outro conteúdo programático do curso – e entrassem em contato com a perspectiva dele enquanto norte-americano a respeito da data. Também foi pedido que os alunos fizessem anotações durante a apresentação, para uma atividade a ser realizada no final, momento no qual se pôde também trabalhar a habilidade de *note-taking* dos alunos. Como essa interação se deu entre alunos iniciantes de inglês e um falante nativo da língua, os professores desempenharam um papel de mediação ao ajudarem os alunos a fazer as perguntas que queriam e ao garantir que eles estavam acompanhando a fala do ETA. Ao final, o ETA trouxe perguntas aos alunos a respeito da própria apresentação, para as quais eles tiveram de recorrer às anotações que haviam feito previamente. No encerramento da aula, os alunos produziram o próprio *Pledge of Allegiance* (um juramento à bandeira, “Promessa de Fidelidade”, traduzido literalmente), depois de ler e ouvir o dos Estados Unidos. Nos momentos de intervalo, também foi possível verificar a interação entre os alunos das diferentes turmas, trocando as experiências que tiveram no curso.

A segunda e última aula abordada neste relato se deu ao final do curso que os professores estavam ministrando. Os alunos de ambos os professores haviam se mostrado empolgados com a união das turmas e com as atividades propostas em conjunto pelos professores e pelo ETA, e, portanto, com tal resposta positiva, os professores propuseram novamente a união das turmas para a última aula do curso. A ideia foi bem-recebida e os professores ministraram a aula em conjunto mais uma vez, com a participação de outro ETA. Como se tratava da última aula do curso, os docentes optaram por promover uma aula mais leve e descontraída, com uma confraternização entre as duas turmas e a utilização de jogos como incentivo para o uso de inglês por parte dos alunos.

Durante o encontro, os alunos se engajaram em jogos de adivinhação e de perguntas e respostas, para os quais eles tinham de recorrer aos conteúdos trabalhados durante o curso, por exemplo: fazer perguntas ao colega para tentar adivinhar uma palavra secreta, ou descrever um objeto sem nomeá-lo. Nesta aula, o ETA auxiliou os professores na mediação das atividades e contou aos alunos sobre o uso desses jogos nos Estados Unidos, já que eram tipicamente americanos. A atuação em conjunto dos dois professores também foi importante

para atender às várias necessidades que surgiram ao mesmo tempo, como coordenar mais de uma equipe de jogadores e responder às dúvidas de mais de um aluno. Além disso, constatou-se que a utilização de jogos também auxilia no processo de aprendizagem do inglês, visto que tais atividades lúdicas podem promover a interação, criatividade, motivação, autonomia, interesse, entre outros. O momento de finalização da aula ocorreu com uma conversa descontraída sobre o semestre transcorrido, a continuação de trocas culturais entre os alunos e o ETA, desta vez com os alunos ensinando expressões da língua portuguesa para o norte-americano, e uma confraternização de encerramento do curso.

5. Considerações finais

Com base nas práticas docentes que foram realizadas durante este período, pudemos perceber que é necessário que sejam constantemente elaboradas estratégias para enfrentar os obstáculos que possam surgir durante a caminhada de um educador. As estratégias elaboradas aqui não cobrem a totalidade de adversidades que podem acontecer numa sala de aula, mas podem auxiliar outros educadores que estejam na busca por ferramentas a serem utilizadas em suas práticas. De fato, questões que extrapolam o microcosmo da sala de aula, como a evasão dos alunos por motivos externos, não serão completamente solucionadas pela atuação conjunta dos professores, mas o *co-teaching* pode ajudar os docentes na medida em que contribui para contornar-se a consequência desses problemas, como turmas pouco numerosas. A docência compartilhada pode, ainda, auxiliar todos os agentes envolvidos, pois apresenta uma série de benefícios não apenas para o docente, como também para os alunos. Alguns dos benefícios são: planejamento conjunto de material didático, auxílio durante a realização de atividades, atenção ampliada para/com os alunos, e assim por diante.

Já a internacionalização pode facilitar possíveis trocas culturais futuras dos alunos com o mundo. Ao realizar atividades que promovam trocas culturais, os docentes estão ampliando as possibilidades de uso da língua adicional pelos discentes e oferecendo instrumentos para que o aluno possa interagir com as diversas culturas que o cercam. Dessa forma, a docência compartilhada se mostra como um meio de reunir os pilares que sustentam algumas das ideias centrais do IsF, uma vez que contribui para a formação de professores, com a atuação em equipe de professores menos e mais experientes, e para promover a internacionalização da universidade brasileira, com a presença dos ETAs. Esperamos, assim,

estender o convite à prática de *co-teaching* para os nossos colegas de NucLi e para os outros NucLis do país. A atividade docente apresenta as mais variadas problemáticas, e a atuação conjunta dos professores em sala de aula pode contribuir para que elas sejam solucionadas ou ao menos contornadas, promovendo a inovação constante do ensino de língua adicional.

Referências Bibliográficas

ABELED, M. D. L. O. L.; FORTES, M. S.; GARCEZ, P. D. M.; SCHLATTER, M. 2014. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, SP, v. 53, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 131-144

DIDIO, A. R. **Políticas Linguísticas voltadas para a internacionalização do ensino superior**: uma descrição do cenário atual da UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras. Porto Alegre, 2018.

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

SILVA, T. G. **Inglês para quem?**: as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) - Centro de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

VIAL, A. P. S. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WELP, A. K. S.; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 125-147.

Orientação *On-line* Idiomas sem Fronteiras - Inglês: relato de experiências de 2018
On-line advising process for Languages without Borders - English: reporting experiences throughout 2018

Junia de Carvalho Fidelis Braga^{*}
Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo^{**}
Valeska Virgínia Soares Souza^{***}

RESUMO: Neste relato de experiências, apresentamos a proposta metodológica da orientação *on-line* de professores de língua inglesa em formação, que atuam em diferentes Núcleos de Línguas (NucLis) do Idiomas sem Fronteiras - Inglês. Iniciamos com uma breve descrição sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e sobre a implementação da orientação pedagógica *on-line*. Na sequência, discorremos sobre o contexto em que desenvolvemos a proposta metodológica para 2018, baseando-nos em experiências anteriores. Apresentamos a proposta de orientação pedagógica denominada por nós como “*Exploring How-tos in English teaching: Focus on Academic English and English for Internationalization*”, explicitando os temas abordados, os textos teóricos e as referências de *webinars* utilizados. Finalizamos relatando o que aprendemos ao longo da implementação da proposta e indicando o que manteríamos e o que mudaríamos em novas oportunidades de utilização da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: IsF-inglês. Orientação pedagógica *on-line*. Relato de experiências.

ABSTRACT: In this experience report, we present the methodological proposal of the on-line advising process of English language teachers in training, who work in different language centers (NucLis) of the Languages without Borders - English program. We begin with a brief description of the Languages without Borders (LwB) Program and the implementation of on-line pedagogical guidance. Following, we discuss the context in which we developed the methodological proposal for 2018, based on previous experiences. We present the proposal called by us as “*Exploring How-tos in English teaching: Focus on Academic English and English for Internationalization*”, explaining the topics covered, the theoretical texts and references of webinars used. We conclude by reporting what we have learned throughout the proposed implementation and indicating what we would maintain and what we would change in new opportunities for using the proposal.

KEYWORDS: IsF- English. On-line pedagogical advising process. Experience report.

*Doutora em Linguística Aplicada. Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora *on-line* no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). juniadecarvalhobraga@gmail.com.

**Doutora em Estudos Linguísticos e Literários. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientadora *on-line* no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). akuertendella@gmail.com.

***Doutora em Estudos Linguísticos. Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Orientadora *on-line* no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). valeskasouza@ufu.br.

1. Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras foi oficialmente lançado em 18 de dezembro de 2012 (ver Portaria nº 1.466) e tinha, na época, o nome de Inglês sem Fronteiras. Foi idealizado no contexto da crescente expansão da internacionalização do Ensino Superior no Brasil e, conseqüentemente, da demanda de aprendizagem de inglês, considerada língua franca no meio acadêmico. Nesse sentido, foi necessário articular ações como a aplicação de testes de proficiência para mensurar o potencial linguístico do alunado brasileiro, bem como a oferta de cursos de língua inglesa, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Ademais, de acordo com Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p. 11), “os efeitos positivos do programa vão muito além daqueles decorrentes da oferta de cursos de línguas, apesar de somente esses serem suficientes para justificar o investimento. O IsF tem proporcionado um terreno fértil para a formação inicial e continuada de professores”. É na seara de formação de professores que se materializam as experiências vividas a serem relatadas neste texto.

Dentre as ações de formação que ocorrem no programa está a orientação *on-line* de professores de língua inglesa, que atuam em diferentes Núcleos de Línguas (NucLis) do IsF - Inglês. Esses NucLis, em sua maioria, estão localizados em universidades que não possuem cursos de graduação Letras-inglês e, portanto, demandam profissional que possa orientar os professores em formação. Assim, estes são direcionados à orientação pedagógica *on-line*, conduzida por três profissionais com experiência em ensino da língua inglesa e ensino a distância. O objetivo principal deste relato de experiências é apresentarmos a proposta metodológica desenvolvida nesse contexto no ano de 2018.

2. Cenário para a proposta pedagógica: olhando retrospectivamente

Alguns NucLis são compostos por coordenador geral e coordenador pedagógico, mas há outros que, seja pela ausência de Cursos de Letras - e portanto pela falta de profissionais qualificados para a orientação pedagógica de línguas -, ou pelo número reduzido de professores no NucLi que justifique a atuação de um coordenador pedagógico, contam com o acompanhamento *on-line* de especialistas que atendem múltiplos NucLis, processo denominado de orientação pedagógica *on-line* do IsF-inglês e que teve início em 2015. A distância geográfica entre esses NucLis pode chegar a 4.000 km, já que estão localizados

entre o extremo norte e o extremo sul do país. Não listaremos os NuLis atendidos já que houve rotatividade desde o início da orientação *on-line*.

Inicialmente, duas das professoras formadoras, autoras deste relato, ocuparam-se de produzir material de formação para esses professores e disponibilizá-lo em forma de módulos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle utilizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) à época. O material produzido servia de subsídio para as interações entre as orientadoras e os professores dos NuLis e era disponibilizado em formato de abas. As duas primeiras abas apresentavam as explicações iniciais de como seriam as interações durante o percurso de formação *on-line* e o controle de participação. Todos os ingressantes preenchiam um questionário intitulado *Questionnaire for IsF On-line Teacher Education*, redigido pelas orientadoras no intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes. Havia, ainda, nessas abas, espaço para apresentação pessoal e para postagem de dúvidas e comentários.

As demais abas referiam-se aos módulos trabalhados ao longo do percurso de interação, os quais partiram de temas sugeridos pelos próprios professores em formação. Essas abas continham o cronograma (geralmente de 2 a 3 semanas) e as atividades propostas. Diferentes ferramentas disponibilizadas pela plataforma Moodle foram utilizadas para propiciar que as tarefas fossem completadas. Ostemasabordadosforam: *Integrated skills; Interaction in the language classroom; Coursebooks and authentic material; Oral skills; Integrating technology; Language teaching: foundations; Assessment; Mobile learning e Vocabulary teaching and learning*.

A relevância dos temas abordados para a formação inicial dos professores é indiscutível, percepção esta que foi confirmadapor meio de *feedback* dos participantes. O *feedback* era fornecido às coordenadoras pelos professores em diários preenchidos com frequência, às vezes quinzenal e outras mensal, em tarefas propostas no ambiente virtual. Pedíamos que os professores escrevessem livremente sobre suas percepções acerca da formação *on-line*. Eles costumavam relatar a relevância dos temas tratados e como estavam satisfeitos com o conhecimento sendo construído. Entretanto, foi observada a necessidade de conhecer com mais profundidade o contexto de cada professor em formação a fim de que pudéssemos prover-lhes mediação mais responsiva às necessidades de cada qual e de seus NuLis. Como o grupo de participantes variava entre 30 e 35 professores, não era possível um atendimento customizado, lacuna que passou a ser alvo de ações futuras.

Em 2017, a orientação passou, portanto, a contar com uma estrutura de divisão em grupos e a ser conduzida por três professoras formadoras, todas autoras deste artigo. Cada formadora cuida de um grupo de 11 a 17 professores em formação, geralmente de 4 a 8 universidades distintas. Essa variabilidade nos números se dá em decorrência da entrada e saída de professores nos NuLis, haja vista o prazo de dois anos de atuação que lhes é permitido.

Toda a interação é feita em ambientes virtuais, às vezes sincronamente e outras assincronamente. Para as interações síncronas, o Skype tem sido utilizado. Trata-se de encontros semanais com duração de uma hora, que acontecem tanto com todo o grupo como em grupos menores, a depender da disponibilidade de horários e do objetivo das formadoras para aquele encontro.

No primeiro ano da nova estrutura de orientação, notamos uma melhoria considerável quanto à proximidade com os professores em formação, o que atribuímos tanto ao número mais reduzido de orientandos por orientadora quanto à introdução dos encontros síncronos, que passaram a acontecer semanalmente.

Para as interações assíncronas, foi implementado o uso da plataforma eProInfo (ambiente colaborativo de aprendizagem do MEC), mas até o final do referido ano, observamos que suas características não atendiam as nossas necessidades. Passamos, então, a usar o drive para microsoft office como repositório dos materiais utilizados e criados pelos grupos. Outros tipos de interação acontecem via e-mail e, para duas das orientadoras, por WhatsApp.

Quanto ao conteúdo desenvolvido nessa nova etapa, trabalhamos com uma proposta de ampliação do conhecimento do programa, com interações a partir dos *webinars* (palestras de cunho teórico-prático ministradas por especialistas de diferentes universidades, com participação síncrona de professores formadores e em formação, gravadas e socializadas *a posteriori* com todos os NuLis) oferecidos pela coordenação pedagógica do Núcleo Gestor do IsF, e com a produção de planos de curso e planos de aula a partir do catálogo de cursos do programa.

Iniciamos o trabalho com a aplicação de questionários, nos quais os professores participantes indicaram seus perfis, bem como socializaram suas experiências enquanto discentes e docentes com vistas ao desenho de ações de orientação mais adequadas. Na etapa seguinte, fizemos um levantamento dos cursos que o Programa IsF-Inglês oferece, que estão

agrupados em um catálogo de cursos disponibilizado em meio digital, e estudamos alguns programas de curso a fim de ampliar a visão dos professores em formação quanto à elaboração de tais programas e à implementação dos conteúdos ali propostos. Em seguida, demos início ao foco de nossa orientação pedagógica, que visava ao desenvolvimento colaborativo de planos de curso e de aulas, a partir de modelo apresentado pelas orientadoras. Os produtos gerados pelos participantes eram compartilhados com seus pares e com as professoras formadoras, de quem os alunos recebiam *feedback*, por vezes com sugestões de melhoria.

A fim de permitir o desenvolvimento dos planos que ora chamamos de colaborativos, oportunizamos a ampliação do conhecimento teórico dos professores em formação de modo que estivesse conectado a ações práticas. Desenhamos, assim, a nova proposta para 2018. Novamente, obtivemos *feedback* positivo em relação ao que propusemos, e é por essa razão que nos debruçamos a fim de compartilhá-la por meio deste relato.

3. Proposta pedagógica “*Exploring How-tos in English teaching: Focus on Academic English and English for Internationalization*”

A proposta intitulada *Exploring How-tos in English teaching: Focus on Academic English and English for Internationalization* conta com quatro passos:

Figura 1: Imagem do fluxo do processo de orientação criada pelas autoras.



Fonte: Própria.

- a. *Reading assignment* - inicialmente os professores em formação escolhem um entre três textos para ler sobre um determinado tema¹ de forma que todos os textos propostos sejam lidos. Assim, geralmente, cada texto é lido por 3 a 5 alunos, dependendo do tamanho do

¹Consideramos temas as quatro habilidades e os conhecimentos acerca de avaliação, a saber: *How to teach listening*, *How to teach speaking*, *How to teach writing*, *How to teach reading* e *How to assess*.

grupo. Esses textos variam em níveis de complexidade e são, portanto, por nós denominados ‘*green flag*’, textos com sugestões mais práticas; ‘*orange flag*’, textos geralmente com propostas teóricas seguidos de exemplificações e ‘*red flag*’, textos que geralmente contém revisão de literatura ou estado da arte no tópico em questão. Há um rodízio entre o tipo de texto que cada professor lê no intuito de que se familiarizem com diferentes formatos de textos comumente publicados na área de Linguística Aplicada.

- b. *Jigsaw reading* - uma vez preparados para discutir os textos propostos, os professores do mesmo grupo no qual são orientados, que optarem pelos mesmos textos, se reúnem em ambiente *on-line* e apontam as ideias principais dos textos. Após essa breve reunião de quinze a vinte minutos, fazemos uma atividade, também *on-line*, de *jigsaw reading*, abordagem de leitura que pressupõe o processo de síntese do texto lido e compartilhamento com os pares, e dividimos novamente os grupos de forma que cada grupo tenha pelo menos um participante com um tipo de texto, ‘*green flag*’, ‘*orange flag*’ e ‘*red flag*’. Esse novo agrupamento permite que cada professor possa apresentar seu texto. Após o *jigsawreading*, geralmente com duração de vinte a trinta minutos, todos os participantes se reúnem para o fechamento da tarefa. Dependendo do grupo, a professora formadora reserva alguns encontros para aprofundar as discussões antes de passar para a etapa de elaboração de atividades sobre o tema para uso em sala de aula.
- c. *Analysis of ready-made material* - Para a terceira parte da proposta metodológica, pedimos que os professores em formação analisem atividades na temática estudada a partir dos textos teóricos, disponíveis em livros didáticos, na internet ou em outro suporte que por ventura encontrem. Enfatizamos a necessidade de se buscar atividades de Inglês para Fins Específicos para manter o foco na formação para a internacionalização. Contudo, caso um professor queira trazer uma atividade comumente utilizada em cursos de inglês geral, pode sugerir como aquela atividade pode ser adaptada para o contexto do Idiomas sem Fronteiras. Os professores em formação então trazem essas atividades para os nossos encontros síncronos e apresentam a sua avaliação do material, tendo em vista as discussões empreendidas por ocasião das leituras dos textos teóricos.
- d. *Material adaptation and production* - o quarto passo envolve a adaptação ou criação de materiais com foco no desenvolvimento de diferentes habilidades a partir do tema sendo tratado desde as leituras teóricas. Essa produção poderia ser feita individualmente ou em pares/trios, dependendo do contexto do grupo e a partir de indicação das coordenadoras. O

produto deve seguir preferencialmente as premissas da granularidade, referindo-se ao “tamanho” da atividade proposta sendo composta de partes menores detalhadas, e da combinação, ou seja, a maneira como os objetos compõem estruturas macros no processo de ensino e aprendizagem (WILEY, GIBBONS, RECKER, 2000), para que possa ser reutilizado. Isso quer dizer que o produto pode ser utilizado não apenas em um dos cursos oferecidos pelo Idiomas sem Fronteiras, e sim compondo as atividades propostas em diferentes cursos, desde que se adequem à ementa e aos objetivos daquele curso. A proposta da atividade, após ser apresentada para os pares e receber sugestões de melhoria tanto dos colegas, professores em formação, como da coordenadora responsável pelo grupo, passa por um processo de revisão para geração do produto final, contendo o plano da atividade e os anexos (apresentação em *slides*, vídeos, áudios, etc.).

Após esses quatro passos, os participantes apresentam seus trabalhos para os grupos das duas outras coordenadoras para *feedback* e disponibilizam as atividades para uso coletivo.

Os cinco temas propostos para ampliação do conhecimento pedagógico dos professores em formação foram: *Listening*, *Speaking*, *Writing*, *Reading* e *Assessment*. Abaixo, elencamos os textos teóricos propostos para cada tema e, quando houve, os *webinars* sugeridos que estavam em interseção com o tema.

Topic: Listening

Green-flagged texts:

LEVY, Stacia. How to teach listening skills: best practices. In: Busy teacher <<http://busyteacher.org/14411-how-to-teach-listening-skills-best-practices.html>>.

Orange-flagged text:

GILAKJANI, A. P.; AHMADI, M. R. A study of factors affecting EFL learners' English comprehension and the strategies for improvement. Journal of Language Teaching and Research, v. 2, n. 5, 2011. p. 977-988.

Red-flagged text:

VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen? Annual Review of Applied Linguistics, v. 24, 2004. p. 3-25.

Topic: Speaking

Green-flagged texts:

BRITISH COUNCIL. Teaching Speaking Skills 1 and Teaching Speaking Skills 2 – overcoming classroom problems <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-1>> and <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-speaking-skills-2-overcoming-classroom-problems>>.

Orange-flagged text:

ALEKSANDRZAK, M. Problems and challenges in teaching and learning speaking at advanced level, v. 37, 2011. p. 37-48.

Red-flagged text:

MCCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. Research in the teaching of speaking. Annual Review of Applied Linguistics, v. 24, 2004. p. 26-34.

Topic: Writing

Green-flagged texts:

PESCE, C. 6 sure-fire ways to help your ESL students improve their writing. Busy Teacher. <<https://busyteacher.org/8771-6-ways-help-esl-students-improve-writing.html>>

Orange-flagged text:

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: a social response to process. Journal of second language writing, v. 12, 2003, p. 17-29.

Red-flagged text:

BYRNES, H. Positioning writing as meaning-making in writing research: an introduction. Journal of second language writing, v. 22, 2013, p. 95-106.

Webinars:

Teaching Academic Writing in English in the Context of Internationalization in Brazilian Higher Education. Prof. Dr. R. Martinez. <<http://webconf2.rnp.br/p5ntk6zxr7b/>>

The process of writing an argumentative essay: teaching EAP students. Profa. Dra. C. Fernandes e J. Queiroz. <<http://webconf2.rnp.br/p502126tr76/>>

Writing Analysis Essays using Burkean Dramatism. Profa. Dra. K. V. Morais. <<http://webconf2.rnp.br/p9ju4wakh7/>>

Topic: Reading

Green-flagged texts:

Ten ways to improve student literacy: In: <<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/may/08/ten-ways-improve-student-literacy>>

Orange-flagged text:

SMITH, V. Comprehension as a social act: texts, contexts and readers. In: HALL, K. et. a. Interdisciplinary perspectives on learning to read: culture, cognition and pedagogy. Routledge Psychology in Education Series. London and New York: Routledge, 2010. p. 61-73.

Red-flagged text:

HUANG, S. Reading “further and beyond the text”: student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 55, n. 2, Oct. 2011. p. 145-154.

Webinar:

Reading and viewing: integrating skills to read multimodal text. Profa. Dra. V. S. Barbosa.

Topic: Assessment

Green-flagged texts:

TANNENBAUM, J. Practical ideas on alternative assessment for esl students. Eric Digest, 1996.

Orange-flagged text:

LEE, I. Assessment for learning: integrating assessment, teaching and learning in the esl/efl writing classroom. The Canadian Modern Language Review, v. 64, n. 1, 2007. p. 199-214.

Red-flagged text:

GONZÁLEZ, A. B. Testing English as a foreign language: an overview and some methodological concern. RESLA, v. 11, 1996. p. 17-49.

Webinars:

Shaping the way we teach English: Module 05, Learner Feedback.
<<https://www.youtube.com/watch?v=7YcJiEvvakA&t=143s>>

Shaping the way we teach English: Module 10, Alternative assessment.
<<https://www.youtube.com/watch?v=FkK06hpQmt4&t=15s>>

4. Aprendizagem com as experiências vividas

A proposta implementada na Orientação Pedagógica *On-line* do IsF inglês propiciou experiências ricas e um processo de aprendizagem que nos ajudará a delinear nossas próximas experiências como professoras formadoras. Discorreremos, primeiramente, sobre algumas ações implementadas por uma ou outra de nós, que na sequência foi incorporada à proposta, mostrando-se exitosa para todas nós.

O trabalho em pares ou grupos no lugar de ser feito individualmente, tanto no terceiro passo *Analysis of ready-made material*, quanto na quarta etapa *Material adaptation and production*, mostrou-se muito vantajoso devido às trocas de conhecimento didático e linguístico, e de experiências oportunizadas. Em se tratando de pares cujos membros pertenciam a um mesmo NucLi, o trabalho permitiu foco maior no contexto local. Em casos de membros de NucLis distintos, o movimento possibilitou o conhecimento da realidade dos colegas e identificação de similaridades e/ou distanciamentos com seu próprio contexto. Ainda como apontamos anteriormente neste relato, é grande a distância entre alguns NucLis atendidos, portanto a proposta de suporte pedagógico *on-line* é de grande relevância, considerando as barreiras geográficas que são vencidas pelas tecnologias e plataformas digitais.

Outra incorporação que aconteceu depois de a proposta ser delineada refere-se aos *webinars*. A princípio, apenas leituras teóricas foram mobilizadas para construção de conhecimento teórico com vistas à produção dos planos de atividades. A partir do terceiro tema (*Writing*), passamos a localizar *webinars* com assuntos afins e inseri-los no fluxo da orientação de duas maneiras distintas: como um passo anterior às leituras teóricas, seguindo a ideia de atividades de *warm-up* ou *ice breakers*, ou como *jigsaw watching*, no caso do tema *Writing*, seguindo a mesma estrutura já implementada do *jigsaw reading*. A utilização de *webinars* colaborou para que os professores em formação compreendessem que a construção de conhecimento teórico pode se dar por diferentes meios, nesse caso, por vídeos. Ainda, foi

possível ver como o arcabouço teórico apresentado se conecta com as questões de internacionalização, que são de interesse do Programa IsF. Finalmente, com *webinars* apresentados por especialistas de diferentes universidades brasileiras, foi possível vislumbrar as diferentes pesquisas sendo desenvolvidas na academia brasileira.

O *feedback* positivo em relação ao formato da orientação pedagógica *on-line* e à dinâmica dos encontros via Skype por parte dos coordenadores dos NuLis nos indicam o que deve ser mantido na proposta. Eles se sentem apoiados e relatam os elogios de seus professores bolsistas à forma como a orientação *on-line* é conduzida. Os professores em formação também apontam seu crescimento pessoal e profissional, mencionando a relevância dos textos propostos e dos tópicos abordados, além das oportunidades de refletir sobre como têm preparado suas atividades didáticas e como podem melhorar. Contudo, entendemos que é relevante mencionar os obstáculos sendo enfrentados, por exemplo, questões relacionadas à plataforma digital sendo utilizada, e como podemos melhorar.

Aprendemos que a produção de atividades claramente guiadas para o processo de internacionalização caracteriza-se, ainda, como um ponto de atenção no processo de orientação. Os professores em formação, talvez por maior experiência enquanto discentes e docentes em contexto de inglês geral, tendem a não contextualizar claramente suas propostas no foco acadêmico e de internacionalização. Faz-se necessário intervir a partir de perguntas ou de proposta de reflexão para que eles encontrem caminhos para contextualizar melhor as atividades propostas, em busca de tal convergência.

Outra dificuldade enfrentada, mas que consideramos positiva para o crescimento das orientadoras e dos professores em formação, está na multiplicidade de contextos dos diversos NuLis (diferentes em termos de localização geográfica, de número de professores bolsistas, de estágio do processo de internacionalização da universidade, dentre outros aspectos) e na rotatividade bianual dos bolsistas, o que significa que sempre há professores com maior e menor experiência no programa. Essa heterogeneidade, desde que bem direcionada, propicia a coexistência de conhecimentos distintos, o que enriquece a experiência de todos. Uma ação de direcionamento adotada pelas formadoras foi um encontro síncrono inicial com os professores ingressantes, no qual elas seguem um roteiro pré-estabelecido no intuito de propiciar um espaço seguro para aqueles que ainda não conhecem o programa.

Dentre alguns dos obstáculos que temos enfrentado, mas para os quais ainda não vislumbramos soluções imediatas, estão os problemas de conexão enfrentados durante as

reuniões por Skype e o ainda protagonismo das professoras formadoras em oposição à centralidade dos professores em formação que almejamos. Preocupa-nos propiciar melhores condições para que todos consigam permanecer sincronamente nos encontros semanais, mas a falta de *hardware* e de conexão apropriados não raro levam os professores a não conseguir participar parcial ou inteiramente dos encontros. No que diz respeito ao protagonismo das professoras formadoras, ainda estamos buscando maneiras de fomentar um comportamento mais ativo dos participantes.

Por fim, entendemos que há muito a ser mantido e um pouco a ser mudado em novas oportunidades de utilização da proposta, não apenas por nós, enquanto idealizadoras que muito aprenderam no processo, mas por outros professores formadores com objetivos similares aos nossos.

Referências Bibliográficas

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

WILEY, D. A., GIBBONS, A.; RECKER, M. M. **A reformulation of learning object granularity.** 2000. Available at: <<http://reusability.org/granularity.pdf>>. Retrieved on Oct. 10, 2018.