

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

Olhares & Trilhas

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

V.20, N. 3
SET/OUT/NOV/DEZ/2018



OLHARES & TRILHAS

Número temático

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

**Ivan Marcos Ribeiro; Cristiane Carvalho
de Paula Brito (Org.)**

3o quadrimestre 2018

Vol. 20, N. 3

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 da 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

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA). Vol. 4, n. 4, (2003)- . Uberlândia : EDUFU, 2017.

v.

Semestral. 2010- .

Anual : 2000-2009.

Título anterior: Olhares & Trilhas : revista de ensino da Geografia e áreas afins (2000-2003).

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/index>

ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. II. 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), Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU), Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU), Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis), Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR), Eliana Aparecida Carleto (Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fátima Aparecida Greco (Eseba/UFU), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), 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 Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland), Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU), Leila Floresta (Eseba/UFU), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Luciana Soares Muniz (Eseba/UFU), Lucianna de Lima (Eseba/UFU), Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES), Maíra Sueco Maegava Córdoba (UFTM), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Mariana Batista do N. Silva (Eseba/UFU), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/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), 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), Selma Sueli Santos Guimarães (Eseba/UFU), Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU), Teresa Sarmiento (IEC/UMINHO/Portugal), Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU), Vilma Aparecida Botelho (Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU), Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

Participaram dessa edição como avaliadores ad hoc

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)
Ana Cláudia Cunha Salum (Eseba/UFU)
Antonio Silva Junior (UFRR)
Claudia Goulart (Eseba/UFU)
Cristiane C. de Paula Brito (ILEEL/UFU)
Hejaine de Oliveira Fonseca
(UFVJM/Diamantina/MG)

Ivan Marcos Ribeiro (ILEEL/UFU)
Maíra Sueco Maegava Córdoba (ILEEL/UFU)
Márcio Issamu Yamamoto (UFG/Jataí)
Mariana Nascimento (ILEEL/UFU)
Valeska Virgínia Soares Souza
(ILEEL/UFU)

Sumário

Expediente.....	3
Sumário	5
Apresentação	6

ARTIGOS

The Languages without Borders Program as a teacher education policy in Brazil.....	13
Anamaria Kurtz de Souza Welp (UFRGS); Álvaro Rutkoski Didio (UFRGS)	
Experiences at the implementation of German Courses in the IsF Program: language policies, challenges and strategies.....	27
Andrea Ojeda (UFF/Niterói); Paul Voerkel (UERJ)	
Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF.....	44
Cristiane Carvalho de Paula Brito (Ileel/UFU); Pedro Henrique Silveira (Ileel/UFU)	
As mídias sociais como ferramentas de comunicação na divulgação do My English Online (MEO).....	61
Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFOB), Rônei Rocha Barreto de Souza (UFPB), Rafael Antonio Pereira Vicente (UFOB)	
O uso de materiais autênticos para cursos de nível básico de Inglês para fins específicos.....	71
Mariana Marcelli Ribeiro Damacena (UNB), Yasmin Gomes de Araújo (UNB)	
O nivelamento linguístico no IsF: entre o desejo e o impedimento	81
Janaína Aguiar Mendes Galvão (UFTM), Alessandra Mara de Assis (UFTM)	
English as Language of Instruction for Professors: Reporting an Experience with ESP classes in a Brazilian Context.....	94
Eliane Hercules Augusto-Navarro (UFSCAR), Camila Höfling (UFSCAR), Felipe de Carvalho Menezes (UFSCAR), Julia Pacheco Ferreira Macedo (UFSCAR), Gabriel Sarturato (UFSCAR), Nayara da Silva Freitas (UFSCAR)	

ENTREVISTA

O programa Idiomas sem Fronteiras: desafios e contribuições do NuLi para o ensino de inglês para fins acadêmicos e formação do professor - Entrevista com Deise Prina Dutra, por Danilo Duarte Costa (ICT da UFVJM), Hejaine de Oliveira Fonseca (UFVJM)	106
--	-----

Apresentação

PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A *Revista Olhares & Trilhas* tem a satisfação, nesta edição, de apresentar o número temático **Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação docente**, dedicado a agregar trabalhos que discutem os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins acadêmicos e de formação de professores desenvolvidos no IsF; a relação do Programa com políticas linguísticas e os movimentos de internacionalização; relatos de experiências sobre práticas pedagógicas e institucionais, dentre outros.

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) está hoje presente em quase todas as universidades federais, em várias estaduais, além dos institutos técnicos, e tem sido um dos pilares no desenvolvimento de uma política linguística com vistas a contribuir para a internacionalização do ensino superior. Criado em 2012, com o nome de Programa Inglês sem Fronteiras, por especialistas em línguas estrangeiras, a pedido da Secretaria de Educação Superior (MEC) e com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o IsF tinha naquele momento o objetivo de elevar a competência linguística dos alunos da universidade brasileira, especialmente aqueles das áreas consideradas prioritárias contempladas num Programa maior, o Ciência sem Fronteiras, que promovia mobilidade acadêmica internacional com instituições de vários países¹. Assim sendo, o IsF passa a ganhar projeção pela importância que lhe é atribuída como um grande promotor de conhecimento linguístico acadêmico, voltado exclusivamente às necessidades da comunidade universitária, e sua magnitude é hoje proporcional à sua evolução, na medida em que o IsF atualmente tem seu escopo na oferta de cursos em sete idiomas, a saber: inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, alemão e português como língua estrangeira (PLE).

Inúmeras ações têm sido implementadas no âmbito do IsF, tais como oferta de cursos gratuitos de línguas estrangeiras presencial e *online* para a comunidade acadêmica e para

¹ O IsF é presidido pela Profa. Dra. Denise de Paula Martins Abreu e Lima. Informações mais detalhadas sobre o histórico de criação do IsF podem ser encontradas no site <<http://isf.mec.gov.br/>>.

professores da escola básica, aplicação gratuita de testes de proficiência, parcerias com universidades estrangeiras, criação de laboratórios de ensino nas IES, mobilidade acadêmica *in e out*, dentre outras. Ademais, outra contribuição essencial do IsF reside na formação especializada de professores, embasada inclusive pela Portaria MEC 30/2016, possibilitando que licenciandos em Letras atuem no ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes ainda em fase inicial do curso de Licenciatura, o que lhes permite ressignificar as teorias estudadas na graduação, vivenciar práticas de ensino-aprendizagem para fins específicos, atuar de forma colaborativa - com professores formadores e seus pares - na preparação de aulas e no desenvolvimento de material didático, desenvolver sua autonomia para a resolução de problemas e aperfeiçoar sua competência linguístico-discursiva no idioma que ensinam-aprendem.

Dada a relevância das inúmeras ações e investimentos feitos no IsF ao longo dos sete anos desde sua criação, bem como o seu impacto nas instituições em que está presente, entendemos que se faz necessária a contínua reflexão de suas bases, a fim de problematizar suas implicações políticas, pedagógicas e institucionais. Tal movimento é fundamental para que o Programa se reinvente, se reconfigure e seja responsivo às demandas contemporâneas.

As investigações acadêmicas¹ que tangenciam ou abordam diretamente o IsF têm sido visibilizadas na publicação de dissertações, teses, artigos, bem como nas inúmeras apresentações de trabalhos em eventos dentro e fora do país, além das atividades denominadas InternuLi, as quais congregam professores de determinados Núcleos de Línguas do IsF numa perspectiva regional. Vale ressaltar ainda a realização, em outubro de 2018, do I ENPISF - Encontro Nacional de NuLi do Programa Idiomas sem Fronteiras, que reuniu, na Universidade Federal de Uberlândia, coordenadores e professores bolsistas do NuLi de diversas regiões do país para o debate acadêmico-científico de questões concernentes aos vários idiomas contemplados no Programa.

Desse modo, nesta edição, a *Revista Olhares & Trilhas* vem contribuir para as discussões feitas sobre o IsF. No primeiro volume dedicado a esse tema, foram reunidos sete trabalhos e uma entrevista que ressaltam as contribuições das experiências didático-pedagógicas vivenciadas no âmbito do Programa para o desenvolvimento profissional; os desafios encontrados por coordenadores, professores e alunos na implementação de cursos; e

¹ Alguns desses trabalhos podem ser consultados no site <<http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios>>.

as estratégias de divulgação que visam otimizar as taxas de ocupação nas ofertas de cursos do IsF.

No artigo *The Language Without Borders Program as a Teacher Education Policy in Brazil*, Welp e Didio analisam narrativas de professores bolsistas de um NuLi-IsF na região sul do país acerca de sua formação. Os autores apontam como o IsF oportuniza ao professor pré-serviço experienciar a articulação entre teoria e prática, abrindo espaço para a autorreflexão e autoanálise (Nóvoa 2009). Eles argumentam que, nas diversas práticas acadêmico-pedagógicas que enseja, o Programa contribui para que o professor pré-serviço desenvolva sentimentos de pertencimento e responsabilidade fundamentais ao exercício docente, o que, por sua vez, traz importantes impactos para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que não se podem separar as dimensões pessoais e profissionais no que se refere à identidade do professor.

No segundo texto, *Experiences at the implementation of German courses in the ISF Program: language policies, challenges and strategies*, Ojeda e Voerkel discutem a implementação do IsF-Alemão em 2015, a partir de dados da política externa de fomento de línguas e das relações acadêmicas entre Brasil e Alemanha. Os autores analisam a implementação da fase piloto do IsF-Alemão, ressaltando a existência de uma demanda para cursos de alemão nas universidades brasileiras. Por outro lado, com base na análise de documentos e questionários respondidos por alunos, os autores apontam alguns desafios enfrentados pelos cursos de alemão – tais como: a (falta de) cultura de aprendizagem *online*, as altas taxas de evasão, a falta de continuidade dos alunos nos cursos e as dificuldades na comunicação entre os parceiros institucionais – e algumas medidas adotadas para otimizar a participação do público e aperfeiçoar seu desenvolvimento linguístico. Os autores destacam ainda a importância do IsF-Alemão para o movimento de internacionalização do ensino superior.

No terceiro artigo, intitulado *Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF*, Brito e Silveira discutem resultados parciais de um projeto de desenvolvimento de material didático para o ensino de língua inglesa no NuLi-IsF UFU. Fundamentados em uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e pelos estudos em Linguística Aplicada, os autores descrevem e analisam a produção do material didático para o curso de *Produção Oral: Entrevistas* e problematizam as percepções da coordenadora pedagógica e dos professores bolsistas acerca

do referido projeto. As análises empreendidas apontam que a elaboração do material didático demanda que os professores bolsistas ocupem a posição discursiva de professores de língua inglesa e de produtores de material e, nesse sentido, constitui-se como processo tenso-conflitivo de produção e resistência. Brito e Silveira defendem a escrita como instância de desenvolvimento profissional, possibilitando aos sujeitos deslocamentos discursivos e subjetivos em sua relação com a língua que ensinam-aprendem.

Em *As mídias sociais como ferramentas de comunicação na divulgação do My English Online (MEO)*, Barros, Souza e Vicente focam na utilização das redes sociais para a divulgação do curso *My English Online* no NucLi-IsF UFOB, destacando as especificidades dessa instituição. Delimitando o número de usuários inscritos na Plataforma MEO como objeto de análise, ele buscaram mapear a eficácia das mídias sociais institucionais e não institucionais. A pesquisa realizada apontou que o uso do *WhatsApp* contribuiu para otimizar a comunicação com a comunidade acadêmica, aumentando o interesse do público nas ações do IsF. Além disso, os autores argumentam que o houve maior adesão ao curso *online* com a utilização das redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, em detrimento dos perfis institucionais da UFOB, o que parece ser decorrente do caráter mais interativo e despojado de tais ferramentas, dinamizando, dessa forma, o contato com o público.

No quinto texto, Damacena e Araújo discutem, em *O uso de materiais autênticos para cursos de nível básico de inglês para fins específicos*, as percepções de professores de inglês sobre o uso de materiais autênticos para cursos de nível A2 (QCER), no NucLi-IsF UnB. As autoras investigam o processo de adaptação de materiais nos cursos de *Compreensão oral: palestras e aulas* e *Produção oral: interações acadêmicas*, tendo em vista o contexto acadêmico e o nível de proficiência linguística dos alunos. Os professores entrevistados destacam que os materiais autênticos parecem funcionar como elemento motivador para o aluno, ao permitir-lhe a interação na/pela língua em situações mais significativas. Ademais, as análises apontam que, apesar de mencionarem algumas dificuldades com o uso de materiais autênticos, os professores bolsistas entendem que o processo de adaptação dos materiais, ao oportunizar a reflexão sobre as necessidades dos alunos e de sua própria prática pedagógica, contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Em *O nivelamento linguístico no IsF: entre o desejo e o impedimento*, Galvão e Assis refletem sobre os conceitos de nivelamento linguístico, tomando por base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e de pré-requisitos para a aprendizagem sequencial de

língua estrangeira, de forma a aproximá-los, respectivamente, das concepções bakhtinianas de ‘enunciação’ e ‘sinalidade’. As autoras argumentam que a forma pela qual o Programa organiza a oferta dos cursos se pauta na concepção de que o conhecimento de uma língua estrangeira decorre da exposição do aprendiz a diferentes situações comunicativas, rompendo, assim, com a configuração tradicionalmente adotada no ensino de línguas. Com base nessas discussões, Galvão e Assis problematizam os critérios que justificam o impedimento dos alunos de se matricularem em cursos do IsF destinados a níveis de proficiência anteriores ao de sua classificação.

Em seguida, Augusto-Navarro *et al.* discutem, no artigo *English as Language of Instruction for Professors: Reporting an Experience with ESP classes in a Brazilian Context*, a experiência com o curso *English as Language of Instruction for Professors*, no NuLi-IsF UFSCar, em suas versões piloto e ‘oficial’. Os autores analisam o desenvolvimento dos cursos a partir das perspectivas: dos professores IsF acerca da elaboração do material e oferta dos cursos; de uma bolsista PIBIC de Iniciação Científica; e do público alvo (docentes universitários). As análises apontam que a produção de material focou nos elementos pragmáticos da interação em sala de aula e oportunizou profundas reflexões, pelos professores, acerca das necessidades de aprendizagem do grupo em questão. Os dados coletados pela bolsista acenam para o interesse dos professores universitários em ministrarem aulas em inglês, ao mesmo tempo em que apontam para os desafios que esses docentes enfrentam, sobretudo quanto ao seu nível de proficiência linguística. Os docentes universitários, por sua vez, manifestaram o interesse em continuar o curso, bem como a sua satisfação de compartilhar experiências acadêmicas com outros profissionais e de poder praticar a língua estrangeira.

Fechando esta edição, temos a entrevista *O Programa Idiomas sem Fronteiras: desafios e contribuições do NuLi para o ensino de inglês para fins acadêmicos e formação do professor* concedida pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra aos professores Danilo Duarte Costa e Hejaine de Oliveira Fonseca sobre o trabalho do NuLi- IsF na UFMG. A professora Deise conta um pouco de sua experiência com o NuLi-IsF nessa instituição e destaca a relevância singular do Programa na formação de professores para atuar no ensino de línguas para fins acadêmicos. Ao ser indagada sobre as diferenças entre a formação do professor de inglês para fins acadêmicos e a formação do professor de inglês para fins gerais, Deise ressalta que um trabalho importante, no primeiro caso, recai na oportunidade para o professor

em formação de trabalhar com a produção de material. Ela salienta ainda a maior visibilidade que os NuLi têm hoje, sobretudo no que diz respeito aos processos de internacionalização.

Tendo feito a apresentação geral dos textos presentes neste volume, diríamos que os trabalhos desta edição contribuem para a reflexão e o questionamento das possíveis incidências do IsF nos complexos processos: de internacionalização do Ensino Superior; de formação de professores; e de implementação de uma política linguística que valorize a pluralidade cultural, as múltiplas identidades e a heterogeneidade dos sujeitos e da própria linguagem ao contemplar as práticas, interesses e demandas locais.

Ao dar visibilidade aos desafios que o IsF encontra nos diferentes contextos em que tem sido implementado, os textos desta edição acenam também para caminhos que ainda precisam ser trilhados, no que se refere tanto à valorização da formação de professores quanto à consolidação de uma política linguística que priorize o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como direito para o exercício da cidadania.

Ressaltamos ainda que a possibilidade mesma de reunir pesquisadores experientes, docentes universitários e professores em formação inicial no intuito de refletir, colaborativamente, sobre os trabalhos que vêm desenvolvendo aponta já para a constituição do IsF como espaço profícuo de interlocução acadêmico-científica e pedagógica e de construção de conhecimento. Enfim, as investigações, relatos e provocações aqui trazidas nos dão mostra de como o Programa – em suas múltiplas facetas e singularidades – tem afetado e *trans*-formado a compreensão dos que vivenciam o ensino-aprendizagem de uma língua outra.

Nesse sentido, entendemos que os desdobramentos dos trabalhos desenvolvidos no IsF não se restringem ao Programa em si, antes podem reverberar nas múltiplas práticas de linguagem que constituem os sujeitos, bem como na criação de políticas públicas mais amplas, trazendo deslocamentos, por exemplo, no ensino de línguas estrangeiras em outros contextos; nas concepções de formação e de ensino-aprendizagem dos professores formadores; na organização curricular das licenciaturas em Letras; na compreensão, para os aprendizes, sobre o que está implicado na aprendizagem de línguas; no entendimento, pelas instituições governamentais, do lugar que as línguas estrangeiras precisam ocupar na educação básica.

É dessa perspectiva que convidamos o leitor a navegar pelos textos do presente volume, esperando que as leituras realizadas alavanquem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de idiomas dentro do contexto da universidade brasileira, quiçá

Ribeiro, Brito |p. 6-12

Apresentação

promovendo debates outros sobre as melhorias desse processo, ambicionando a consolidação da internacionalização das IES.

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

THE LANGUAGES WITHOUT BORDERS PROGRAM AS A TEACHER EDUCATION POLICY IN BRAZIL

O Programa Idioma sem Fronteiras como política de educação do professor no Brasil

Anamaria Kurtz de Souza WELP*
Álvaro Rutkoski DIDIO**

ABSTRACT: This article aims to present part of an investigation conducted in the Language Center of the Languages Without Borders Program (LwB) of an important public university in the south of Brazil. The research had the objective of analyzing the narratives produced by three English teachers linked to the LwB, starting from the following question: What factors most contributed to your professional development within the LwB context? For the generation of the data, semi-structured interviews were conducted through which the three teachers were encouraged to produce narratives about their education in the LwB context. The results of the analysis of the teachers' accounts suggest that pre-service teachers should prepare themselves for self-reflection and self-analysis, as it is impracticable to separate personal and professional dimensions. The narratives also point to the importance programs such as LwB, which put pre-service teachers in the classroom during their undergraduate years so that their professional development is based on concrete case discussions that aim at articulating theory and practice..

KEYWORDS: Teacher education; Internationalization; Languages without Borders

RESUMO: Este artigo tem o propósito de relatar parte de uma investigação conduzida no Núcleo de línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) de uma importante universidade pública do sul do Brasil. A investigação teve o objetivo de analisar as narrativas produzidas por três professores de inglês vinculados ao IsF, partindo-se da seguinte pergunta: Quais fatores mais contribuíram para sua formação dentro do IsF? Para a geração de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas através das quais os professores colaboradores eram encorajados a produzir narrativas sobre sua formação no contexto do IsF. Os resultados da análise dos relatos sugerem que os professores em formação devem se preparar para um trabalho sobre si próprios, de autorreflexão e de autoanálise, pois é impraticável separar dimensões pessoais e profissionais. As narrativas também apontam para a importância de programas de formação como o IsF, que coloquem o professor em pré-serviço já em sala de aula durante seus anos de graduação para que seu desenvolvimento profissional seja embasado em discussões de casos concretos nas quais haja uma articulação entre a teoria e a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Internacionalização; Idiomas sem Fronteiras

1. Introdução

As an effort to boost the internationalization of higher education institutions, in 2013 the Brazilian government launched the Languages without Borders Program (LwB)¹. One of the major benefits the LwB brought in its tail was the investment in language teacher

* Professor in the Languages and Literature program at the Federal University of Rio Grande do Sul.

** Undergraduate student of the Languages and Literature program at the Federal University of Rio Grande do Sul.

¹ For more information: <http://isf.mec.gov.br/>

education, given that the program works as a residence² in which pre-service teachers have the opportunity to articulate pedagogical practice and the theories studied in their undergraduate and graduate programs.

In this context, this article presents a part of the findings from an investigation aimed at observing the impacts of the program on the development of three pre-service English as an Additional Language teachers from the LwB Language Center of a high-ranked federal free-tuition university in southern Brazil. Through semi-structured interviews, the three teachers constructed narratives and reflected on their acting in the program while answering the following question: what factors most contributed to your professional development in the LwB context? Their accounts were analyzed in light of Nóvoa's perspective concerning teacher education.

2. A profession built within pedagogical practice and along human development

Nóvoa (2007 and 2009) believes that in recent years debates on education have brought teachers to the center of concerns and into educational policies discussions. At the beginning of the 21st century, teachers appear as essential and indispensable elements for the promotion of learning and for the construction of inclusive processes to face the challenges of diversity, the development of better methods, and the use of technologies.

As to inspire a renewal in teacher education programs and actions, the author proposes five key dispositions that define contemporary teaching practices: **knowledge, professional culture, pedagogical tact, teamwork, and social commitment.**

Knowledge refers to knowing those we teach and what we teach and providing opportunities for learning, that is, teachers' work consists of building practices that lead students to learn. **Professional culture** is created in school routine, in reflection on work, in exchange with the most experienced co-workers, in the exercise of evaluation, and in the register of practices. These are aspects that allow us to learn and advance in the profession. **Pedagogical tact** refers to the development of the ability to communicate and to win students for school work, i.e., to know how to guide students through learning; something that goes

² Nóvoa refers to physicians practice-based initial education pointing the need to use a similar model for pre-service teachers. See Nóvoa (2009, p. 6).

beyond the professional dimension and involves the personal one. **Teamwork** involves organization of professional practices in schools around "communities of practice"³, joint intervention in educational projects, collectiveness, and collaboration. **Social commitment** is shown by principles, values, social inclusion, and cultural diversity: "To educate is to get the child to go beyond the boundaries that, so many times, were traced to them by destiny, by birth, by family or by society" (p. 31).⁴

In addition, Nóvoa believes that, at the present moment, there is a need to think about teacher education considering a connection between teachers' identity and personal dimensions. For him, teachers are formed within the profession and, to construct more appropriate educational proposals, he presents five propositions that constitute the core question and that should be the starting point for action: **practice, profession, person, shared work, and public.** (p.32).

P1 - Practice: "teacher education should have a strong *praxis* component, focused on students' learning and on concrete cases, having school work as a reference."⁵ It is necessary to reverse the long tradition of teacher education guided by references which are external to the profession and to establish teaching practices as a place of reflection and development to be transformed into knowledge.

P2 - Profession: "teacher education must happen 'inside' the profession, i.e., it must be based on the acquisition of a professional culture, assigning the more experienced teachers a central role in the formation of the less experienced ones."⁶ Groups outside the teaching profession have taken the responsibility for teacher education, and for regulating the profession, relegating teachers themselves to a secondary role. Teacher education involves a complexity that can only be obtained through integration of these professionals within such professional culture.

³ "Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." (WENGER, 2015, p.1)

⁴ "Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade." (p.31)

⁵ "A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar." (p.32)

⁶ "A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens." (p.36)

P3 - **Person:** "teacher education should give special attention to the personal dimension of the teaching profession, working on the relationship and communication capacities that define the pedagogical tact."⁷ The difficulties pointed out in schools by new social and cultural realities require teachers to be whole people. In this context, it is essential to encourage future teachers to practice self-development through their personal and professional life stories, so that they can better understand their paths.

P4 - **Shared work:** "teacher education must value teamwork and the collective exercise of the profession, which reinforces the importance of school educational projects."⁸ It is important to build professional ethics in dialogue with other colleagues in a context where dilemmas are marked by cultural differences and value conflicts.

P5 - **Public:** "Teacher education must be marked by a principle of social responsibility, promoting communication and professional participation in the public sphere of education."⁹ In contemporary times, the prestige of this profession is in its visibility, but there is an absence of teachers' voices in public debates about education. It is essential that teachers know how to win their voice in society and participate in the decisions that are made about school. This is a key issue for the survival of the profession, which depends both on the quality of the work done in schools and on participation and intervention in public spaces of education.

3. Construction of teachers' identity

Freire (2001), referring to the human aspect of the teaching profession, reinforces the idea that much in the professional journey is focused on courses taken, on academic development, and on professional experiences. He claims that our presence in the world, our desires and our dreams, i.e., our humanity, are often taken for granted, as if our personal aspects were detached from the professional ones.

⁷ "A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico" (p.38)

⁸ "A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola" (p.40)

⁹ "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação." (p.42)

In this regard, Rivas *et al.* (2014) state that we can either see educational practice focusing on the context, or we can observe it by turning our eyes to the subject within that context. Indeed, it is in pedagogical practices, in the relationship with students, with colleagues, with the school community in general, that our identity is mostly (re)forged, and that our humanity emerges. We are products of the social, political, and cultural environment in which we operate.

According to Nóvoa, it is impossible to separate teachers' personal and professional dimensions. For him, "we teach what we are and (...) in what we are, we find much of what we teach" (Nóvoa, 2009: 38)¹⁰. The author also emphasizes that teachers should be prepared for self-reflection and self-analysis on their development as professionals and as human beings.

4. Narratives as a means of self-reflection

Elliott (2011) explains that conventionally there are two ways to study the social world: one that implies a set of questions asked to a large number of individuals whose answers are quantitatively treated and interpreted; and another that bases investigation on a less structured set of questions whose answers are qualitatively considered. Both methods can be combined to have more thorough analyses and to provide rich textual or observational data. The author suggests, however, that qualitative research generates more comprehensive or fine-grained information. This may be because qualitative researchers are interested in understanding the social world rather than predicting or controlling it (PINNEGAR & DAYNES, 2012, p. 3). As an alternative to the rigidity of structured quantitatively interpreted interviews, which can "artificially fragment individuals' experiences", Elliott (2011, p. 2) states that the interest in narrative evidence has remarkably grown in the social sciences in the last two decades.

Connelly and Clandinin (2006, p. 477) define narrative inquiry as "the study of experience as story". Inspired by Dewey's notions of learning from experience, the authors were the first to use the term in the field of education (CLANDININ, PUSHOR, and ORR, 2007; DEWEY, 1938). In this context, Brockmeier (2000) believes that we use a wide range

¹⁰ "ensinamos aquilo que somos e (...) naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos."

of linguistic resources not only to express the temporal dimension of our experiences but also to shape them. As a universal phenomenon, language not only represents reality, but also creates it; not only reflects experience but also brings it into existence. For the author, it is in many forms in oral and written discourse that we order our experiences, memories, intentions, hopes, desires, fears, and concerns.

In addition, our stories are loaded with social, political, cultural values. When we produce them, we reflect on them and place ourselves in our reality. Thus, we become aware of our subjectivity. The narrative leads us to the possibility of reality transformation, to the construction of the different aspects of our actions as individuals and of our practices as professionals.

Brockmeier (2000) states that we can construct our narratives according to different models. The choice is very individual and depends on the genre in which we produce them. To study how people make use of these models in their autobiographical accounts is to investigate how we immerse ourselves in the fabric of culture and, at the same time, express our unique individuality.

Our choice of narrative research is also made because we work with people, and therefore, full of subjectivity and uniqueness. As Sancho & Hernández (2013, p. 343) claim, we try to "show our subjectivity embodied in the unique moment of our meetings. When we talk to or interview someone, we essentially get into a relationship." The authors present some characteristics of the research through bibliographical narratives: this type of investigation places the subject at the center of the research, the constructed knowledge is derived from the experience, and the methodology allows to explore the relationship between the subject and their social, cultural, economic and political context.

5. The Languages and Literature Program and the LwB Program at the investigated university

By the time the investigation took place, the Language Center in which the interviewed teachers acted was composed of four coordinators, twenty teachers¹¹, six

¹¹ To apply for a teaching grant at the LwB, the Ministry of Education requires that the applicant is undertaking or has a degree in Language Teacher Education.

administrative assistants, and four English Teaching Assistants (ETAs)¹². Among the different activities performed by the coordinators, one of the most important was teacher education sessions. The teachers, undergraduate and graduate students of the Languages and Literature Teaching Program, weekly attended three-hour-long meetings focusing on their education.

Three of those teachers were invited to this research and became participants in the interviews. To preserve their identities, the following aliases were given to them: Antônia, Francisca, and Carlos. The selection criterion was the following: they should be at the end of or having finished their period of contribution to the program¹³.

Antônia had already finished her undergraduate studies, had not had teaching experience before and was 23 years of age at the time. Francisca was in the sixth semester of her undergraduate studies, had had teaching experience before LwB and was 24 years of age at the time. Finally, Carlos, who was also in the sixth semester of his undergraduate studies, had already had teaching experiences before joining the program and was 28 years of age at the time.

6. The Generation and Analysis of the Narratives

To generate the narratives, semi-structured interviews were conducted given their dialogic nature. For Mason (2002), this type of interviews consists of data generation methods which are both flexible and sensitive to the context in which they are produced. They aim at guiding the narratives, but at the same time leaving space for the participants to create their accounts based on their personal and professional experiences. Below, for the analysis, excerpts of the most representative passages of the narratives¹⁴ produced were selected and interpreted considering the theoretical framework.

6.1. What factors most contributed to your professional development in the LwB context?

Antônia

¹² For more information: <https://us.fulbrightonline.org/applicants/application-checklists/eta-applicationchecklist>

¹³ Being two years the maximum time allowed for this grant to enable other students to have the same opportunity.

¹⁴ Originals in Portuguese can be found at <https://goo.gl/RU3MuS>

I think that the praxis. It's the first thing that... most influenced me because if we don't go into the classroom, we don't know what is going to happen. So... like: only by going into the classroom to know what you are going to face.

Also, the contact with the colleagues. I think that this exchange of ideas and, even if they are simple things, like: "what activities can I do in class about this?" or "I don't know where to find material", anyway... any conversation, I think it just helps, too. So, the conversations among teachers...

The contact with students, because it's with them that we assemble and build knowledge, anyway.

And also, the meetings with the coordinators. Even if they are administrative, I think that it helps us to have ideas on how the school is formed, or, anyway, a language course.

(...) because it is not only the classroom that matters. If you go teach at a school, you have to have all the administrative issue, you have to keep record of the class record book, you have to prepare classes, you have to deal with parents or families or systems, anyway.

Francisca

I think that this opportunity of... precisely this, like, of giving you the opportunity of going into a classroom despite your curriculum, you know. I think that it is basically it.

I think that being able to work with undergraduate students, too. I like this very much. I think this profession is one that attracts me the most because it gives me the opportunity to meet people in a non-corporate context, you see? So, I get to know people as people. When you know the student... this is a very humanistic point of view: you see the student as a person, as an individual indeed. And having had this opportunity to have students from the Engineering, from the Physics, from the Biochemistry Programs, which are very distant areas from my own, like, it made me break many stereotypes, made me think a lot about my role as a teacher, as in how to become closer to students, as in approach, like many things, like...

I think that this opportunity to be in the same university that you are having classes in the undergraduate courses and that you are having all this theory, right? In the courses of the Teacher Education Program, at the same time you are having the opportunity to teach, right?

So it brings together this thing of... The praxis happens, as Freire said, right? Theory and practice together... You have this possibility, this is very nice, like...

I think that this policy is amazing because I get like... It gets on my nerves the Languages and Literature Program curriculum. It's too theoretical, you see? There is very little practice. And I think that when you want a Teacher Education Program, you have to go into the classroom ever since the first term. If I could build my own Languages and Literature program curriculum, [in] the first term there would be practice there. Even if it is just [class] observation, practicum, analysis, whatever it is. [...] First term: you already teach, you already see what awaits you, what this is. Because it is only in the last terms [that we have] those compulsory practica... No! Then you don't even have time to go back [in your career choice] if that is not what you want.

Carlos

The main factor... was that I came from a model very much based on the textbook, like, only the textbook. And, here, we have a very big freedom with the textbook and with the choice of the activities. Anyway, with didactics, in a general way, like. So, kind of, this to me was always the strongest [aspect of the program]. Actually, it was through the Languages without Borders that I really learned how to teach, without depending on the book, without having to follow a straight step-by-step, like.

Not to mention certain freedoms in other.... For example, other types of courses that we had to teach, that I had never taught, never had this idea of how I could teach. For example, a course on oral presentations, a course on TOEFL, a course on IELTS, those are courses I had never thought of [teaching].

Practice seems to be a key component that appears in the accounts of two of the teachers. Both Antônia and Francisca mention this element as primary to their development in the LwB context. On the one hand, Antônia highlights the understanding of the unpredictability of the classroom; on the other hand, Francisca points out the importance of being in classroom, despite not having teaching experience, unfolding the teacher education nature of the program. The balance between theory and practice is also an aspect emphasized in Francisca's discourse, as well as the development of a critical view of her undergraduate

program, which focuses too much on theory, not providing enough chances for students to have contact with *praxis*.

These statements are aligned with Nóvoa's first propositions, (P1), especially in what concerns learning from concrete cases and having school work as a reference. Knowledge, one of the dispositions a teacher must have according to the author, can also be mentioned in regard to Antônia's account when she acknowledges the importance of the contact with the students. This may be relatable to knowing whom we teach because it is the classroom interaction between student and teacher that allows the construction of knowledge. In this sense, one of the greatest contributions of the LwB program is that it has provided, among other things, opportunities for articulating theory and practice, reflecting on classroom experiences perceived by the teachers, and resulting on professional development.

From that, we are led to Nóvoa's second proposition, the creation of a Professional Culture (P2), especially found in Antônia's accounts. She emphasizes that it is not only the classroom environment that is relevant to the profession: in her view, all the administrative part of the school, as well as all the dealing with systems and families, constitute the profession as much as teaching, or the classroom environment. And all these other factors, observable through practice, are transformed into knowledge when one is experiencing the profession with all that it implies, creating then the Professional Culture.

Moreover, Francisca dedicates part of her account to how much she has grown as a person and a professional during the time she has been in the LwB program, evidencing the third proposition, (P3). She explains that, because of the program - which is situated in a public free-tuition context -, she had the chance to meet, in her own words, *people as people*, that is, in a non-corporate environment, where she would have to "dance to their tune". This provided her with the opportunity to develop her pedagogical tact, which focuses on good communication with students, breaking stereotypes of students who are part of programs whose areas are very distant from her own. As a result, not only she developed her personal side, but also the professional one: this specific setting allowed her to rethink her role as a teacher, as in how she will approach students differently now, become closer to them, more open to cultural and academic diversity.

The notion of Shared Work (P4), as Nóvoa puts it, is present in the discourse of one of the teachers: two passages of Antônia's account give evidence to that. First, when she mentions the contact with her colleagues and the conversations among teachers. Second, when she brings up the meetings with the coordinators. In these moments, the idea of "communities of practice" reinforces one of shared experiences with colleagues, which lead to learning together and growing together, as people and as professionals. The dialogues built in the interaction with colleagues and with coordinators unveil a partnership that can only be experienced by people who share practices and stories in certain contexts.

Yet, although Antônia describes these interactions - such as asking for materials and suggestions of activities to do in the classroom - as 'simple', they show in fact complex episodes that result in great opportunities for learning about the professional practice from peers. These interactions reflect the construction of a professional culture which emerges from the exchange with the most experienced co-workers and with the creation of school routine, mentioned by Nóvoa.

In addition, Carlos unveils a growth in his professional abilities. His discourse suggests that his experience in the program provided him with confidence to decide, and to deliberate in the classroom, not feeling stuck to the book's step-by-step. Also, he reports that the program broadened his teaching practices and enabled him to expand the repertoire of strategies he had until that point by experimenting with different ways of teaching and freedom to use other resources.

Francisca expressed a perception about the curriculum of the English Teacher Education program being too theoretical. Her perspective concerning this issue probably became stronger with her experience in the LwB. Apparently, the opportunity to speak out about her experiences and concerns through the interview led to a critical reflection on the way the undergraduate program she was taking was structured. We may think that this part of her account highlights Brockmeier's (2000) statement concerning the fact that we organize our memories, thoughts, and feelings in many forms of oral and written discourse.

Overall, as pointed out by the teachers in their answers, the factors that most contributed to their professional develop seem to be four. The opportunity to experience professional practice articulated with theory is somehow present in the three teachers'

narratives, although not explicit in the accounts of all of them. Another point that is often identified in their discourse is the shared work with their colleagues, which clearly plays an important role to foster a professional culture and reinforces the idea of a community of practice. A third factor that is brought up by the three teachers is the freedom the LwB provides, allowing them to make informed decisions and deliberations. This last factor, we dare to say, seems to give evidence to the inseparability of their professional and their personal development, as pointed out by Nóvoa. All the three teachers at some point reveal a gain in self-confidence and in their autonomy throughout the period they acted in the program, which obviously is not limited, as one may think, to the professional dimension. Moreover, we can verify their personal growth through the development of their pedagogical tact in dealing with different students (from the ones they were expecting, or from those they were used to, or even from themselves) and different classroom settings, as in having people from various areas of knowledge in their classroom.

7. Conclusion

This paper aimed at observing the formative role of the LwB program in the development of three pre-service language teachers at a high-ranked federal free-tuition university in southern Brazil. More specifically, the purpose was to shed light on the personal and professional development of these teachers according to Nóvoa's (2009) perspective.

In answering the question posed, four topics showed to be noteworthy: the articulation between theory and practice that the program enables; the shared work with colleagues which fosters their professional growth; the freedom to deliberate and make informed decisions; and, finally, the inseparability of the professional and personal development, revealed through a growth in confidence and autonomy, i.e., the acquired readiness with which they exercise their profession.

As it is pointed out by Welp (2016, p. 304), "programs such as Languages Without Borders (...) show the importance of classroom experience since initial teacher education"¹⁵, because they allow pre-service teachers to share experiences anchored in discussions sustained by the articulation of theory and practice. As Nóvoa (2009) puts it, teachers should

¹⁵ Original: "Programas como o Idiomas sem Fronteiras ou o PIBID evidenciam a importância da experiência docente em sala de aula desde a formação inicial de professores."

prepare themselves for self-reflection, and self-analysis seeing that it is impossible to separate personal and professional dimensions. These accounts were themselves an opportunity of such proposals.

Only by having the freedom teachers claimed having found in the program it is viable to create a culture that fosters visibility, confidence, and public participation in debates about education, as opposed to what Nóvoa argues to be the commonplace. Through practices that range from the elaboration of class plans to the creation of courses, teachers become co-authors of educational public policies. These aspects give evidence to feelings of belonging and responsibility which are indispensable when taking on teaching with all it implies and allow pre-service teachers to give new directions to the profession.

References

- BROCKMEIER, J. Autobiographical Time, **Narrative Inquiry**, 10(1), 2000, p. 51-73.
<https://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>
- CLANDININ, D. Jean; Pushor, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating sites for narrative inquiry. **Journal of Teacher Education**, Vol. 58, No. 1, January/February 2007, p. 21-35.
<https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. **Narrative inquiry**. In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B., SKUKAUSKAITI, Audra, GRACE, Elizabeth (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research*. London: Routledge, 2006, p. 477-487.
- DEWEY, J.. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.
- ELLIOTT, Jane. Narrative and new developments in the social sciences In: **Using Narrative in Social Research**. London: SAGE Publications Ltd., 2011, p. 2-16.
- FLORES, José Ignacio R. Introducción: algunas reflexiones para abrir caminos. In: FLORES, José ignácio R., MENDÉZ, Analía E. L., MEJÍAS, Esher P. (Coords.) **Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa**. Málaga. Archidona, 2014, p. 15 – 23.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Coleção Questões de nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.
- PINNEGAR, Stefinee & DAYNES, J. Gary. Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In: CLANDININ, D. Jean (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2012, p. 3-34.
- NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009, (p. 26-47).

_____. **O regresso dos professores . Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.** Lisboa, 2007.

SANCHO, Juana M, & HERNANDEZ, Fernando H. Developing autobiographical accounts as a starting point in research. **European Educational Research Journal**. Vol. 12, n. 3, 2013, p. 342 – 353.

<https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.342>

WENGER-TRAYNER, E & B. *Communities of practice*: a brief introduction. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. 2015.

Artigo recebido em: 15/05/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

EXPERIENCES AT THE IMPLEMENTATION OF GERMAN COURSES IN THE ISF PROGRAM: LANGUAGE POLICIES, CHALLENGES AND STRATEGIES

Experiências na implementação de cursos de alemão no âmbito do programa IsF: Políticas linguísticas, desafios e estratégias

Andrea OJEDA*
Paul VOERKEL**

ABSTRACT: Due to the investment undertaken since 2015, German institutions have become one of the main partners in the program *Language without borders* (IsF). This article contextualizes the growth of the German language IsF program and the increased academic cooperation between Germany and Brazil as a consequence of intentional Foreign Language Policy. After discussing the policy basics, the article presents the results of the two year trial period for German in the IsF program. Based on official documents and questionnaires answered by the learners, data is shown about the participation and engagement in the language learning process. At the end, a brief discussion is made about the German – Brazil plans for further academic cooperation in the field of IsF.

KEYWORDS: Language without borders (IsF); German; Language Policy

RESUMO: Desde 2015 houve a participação de várias instituições alemãs na integração da língua alemã no programa Idiomas sem fronteiras (IsF). O presente artigo parte da ideia de que tanto o crescimento da língua alemã dentro do programa IsF, quanto o aumento da cooperação acadêmica entre Alemanha e Brasil têm um pano de fundo mais abrangente, que é a implementação consciente de uma política externa de fomento de línguas durante as últimas décadas. O artigo apresenta dados básicos dessa política e das relações acadêmicas entre Brasil e Alemanha, para em seguida focar na fase piloto do IsF-Alemão e apresentar os dados colecionados através de análise de documentos e questionários respondidos pelos alunos, assim como conclusões e futuras cooperações do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Idioma sem Fronteiras (IsF); Alemão; Políticas linguísticas

1 INTRODUCTION

For the last few years, important changes can be observed in the entire world: these changes concern areas like the economy and politics, as well as the way academic action and innovation is perceived and performed (SCHÜTTE, 2015, p. 135). One of the main topics of transformation belongs to the way to deal with knowledge, and lately more and more scholars use the term of “societies of knowledge” to describe the strategies adopted by some countries to face the growing challenges of a globalized world (HALLET, 2006; SCHÜTTE, 2015). In other words, “societies of knowledge” value knowledge and its management as a means to preserve a quality living standard for all of its members. These societies usually focus on international

* English Language Teaching Assistant at Universidade Federal Fluminense in Niterói, Brazil.

** Visiting professor at Universidade do Estado do Rio de Janeiro in Rio de Janeiro, Brazil and coordinator of the IsF German program at the German Academic Exchange Service (DAAD).

cooperation and are increasingly investing in education as a means to secure a more prosperous future (SCHÜTTE, 2015, p. 137; STALLIVERI, 2017, p. 50).

Education issues are prevalent in emerging economies, especially in countries referred to as the 'BRIC' countries – Brazil, Russia, India, and China (SCHÜTTE, 2015, p. 142; STALLIVERI, 2017, p. 95). These countries undertook, among other measures for development, high investments in the educational sector since the beginning of the new millennium. In 2011, Brazil created a program called *Science without Borders* (in Portuguese: *Ciência sem Fronteiras – CsF*) in response to the increasing speed and availability of new scientific information discovered across the globe. The CsF program was designed to offer 101,000 university students an opportunity to study and research abroad. Students enrolled in the program were supported by a scholarship awarded by the public agency CAPES (STALLIVERI, 2017, p. 131; VOERKEL, 2017, p. 218). Although CsF was terminated in 2016, as many as 92,880 participants benefited from the program and thus were exposed to the benefits of foreign exchange studies and travel¹ (STALLIVERI, 2017: p. 127).

Despite this achievement, the CsF program faced criticism in different aspects, being one of the points the low language level of students, professors and academic staff. Although the students sent abroad on CsF scholarships were qualified in their respective fields, they often lacked the required language skills to succeed in their courses² (STALLIVERI, 2017, p. 132). In response, the Brazilian Ministry of Education (MEC) launched the *Language without Borders* program (in Portuguese: *Idiomas sem Fronteiras – IsF*) to better equip students with basic foreign language skills prior to their study abroad experience (ABREU E LIMA et al., 2016, p. 20; STALLIVERI, 2017, p. 133). Additionally, the program was designed to support professional teacher development and encourage international cooperation (SARMENTO et al., 2016, p. 11; ABREU E LIMA; MORAES; BARBOSA; BLUM, 2016, p. 40).

Although the high reputation of the American universities has put the United States in 1st position for CsF scholarship holders, it was noted that the degree of language difficulty often correlated with the choice of their study location. Portugal, the 2nd destination to be chosen in the program, has almost no language barrier for Brazilian students, and Italy and

¹ As one result of the CsF program, the number of outgoing students from Brazil rose about 500% between 2005 and 2014, amounting to 230,000 people (STALLIVERI, 2017, p. 126).

² About $\frac{2}{3}$ of the scholarship holders did not have a command of German at level B2 (or more), usually the minimum level required to study in Germany (VOERKEL, 2017, p. 219).

Spain speak languages similar to Portuguese. For these reasons, students and academic scholars often chose to study in these countries (EBC 2012).

The situation is different when Germany is concerned. People there speak a language that has historically been considered more difficult for students with no prior knowledge of the language to learn in a short period abroad (VOERKEL, 2018, p. 176). However, Brazil has a long history with the German language and culture. In the 19th and 20th century, many German speaking immigrants arrived to Brazil, making it today the country with the highest number of German speakers outside of Europe (AMMON, 2015a, p. 1038; AMMON, 2015b, p. 372; VOERKEL, 2017, p. 26). Despite this historical connection and the significant language funding provided by the German government, the number of German language learners remains relatively small within Brazil. Out of the almost 50,000,000 students enrolled in Brazilian schools and universities, only about 100,000, or 0.2%, are learning German (AUSWÄRTIGES AMT, 2015, p. 8). As a result, in 2015 Germany decided to officially join the IsF program, giving thus continuity to its efforts for Internationalization³.

2 GERMANY AND INTERNATIONALIZATION

A reputation stemming partly from the twelve years of Nazi dictatorship, Germany and its citizens are often regarded as cold, hostile, and humorless by neighboring countries and partners worldwide (KÖRBER, 2015, p. 166). What usually is not reflected in these stereotypes: Germany has changed drastically within the last three generations, especially following the “Reunification” of Eastern and Western Germany in 1990. Most notably, Germany has seen an increase in population heterogeneity and in the presence of foreigners in the country. With an overall population of about 83,000,000 people, there are approximately 8,700,000 people without German passport living in the country⁴. When adding foreigners and Germans born outside of the country (or with at least one parent not born in Germany), this number jumps to approximately 17,000,000, which means that more than 20% of the

³ The term “Internationalization” is used in the sense of the Brazilian concept of “internacionalização”, which means the efforts of universities and (public) exchange organizations to support academic exchange and international research projects.

⁴ Interesting fact: In the media, the focus usually is set on the undocumented illegal persons and the refugees coming from African and Asian countries. Still, more than two thirds of the foreign population comes from EU-member countries, with the right to live in any EU-member country, and the percentage of people with no legal status is very low.

German population has a “migration background”⁵ (DESTATIS, 2018). People travelling throughout Germany may be surprised to encounter foreigners, especially in bigger cities, but the history of Germany suggests this is to be expected.

After 1945, migration was significant. Depending on the region, the percentage of displaced people as a consequence of World War II was almost 25% of the total population (OLTMER, 2017, p. 154). In the 1950s and especially the 1960s, Western Germany experienced important economic growth which led to increased labor demands. Initially, this demand was met by people from rural areas moving into the city, but by the 1960s, Germany was contracting foreign workers (OLTMER, 2017, p. 158). Formal immigration contracts between Germany and other countries lasted from 1955 to 1973⁶ (OLTMER, 2013, p. 39; OLTMER, 2017, p. 160). The main spots of origin were Italy, Spain, Greece and Turkey, and the population coming to Western Germany from all foreign countries rose between 1961 and 1973 from 0.5 to 2.6 million (OLTMER, 2013, p. 39; OLTMER, 2017, p. 190). Eastern Germany as well received international migrants, but in far lower numbers than Western Germany, and most migrants were from the so-called “Socialist Brother Countries”⁷ (WEISS, 2013, p. 42). In addition, Germany has long received immigrants seeking asylum. After a dramatic rise in asylum seekers through the early 1990s, Germany passed an immigration law in 1993 to ebb the flow, however, the number of people seeking asylum rose again in 2015 and 2016, exceeding 500,000 per year (OLTMER, 2017, p. 231, p. 234). In other words: for the last 50 years, Germany has experienced consistent migration, and will continue to be an important destination for immigration.

The end of WWII changed more than the ethnic makeup of Germany. Because of its landscape and limited raw materials, Germany strategically developed its export sector and international contacts (SCHÜTTE, 2015, p. 147), and up from the 1960s, the economy became increasingly reliant on these international trade relations. During the first years of the new millennium, Germany was considered the “world leader of exportation”, until China

⁵ In comparison to the two other mainly German speaking countries in Central Europe: Austria reaches about 22%, Switzerland almost 37% of people with “migration background” (STATISTIK AUSTRIA 2017, p. 9; SCHWEIZERISCHE EIDGENOSSENSCHAFT, 2017).

⁶ Migration movements were even higher: Between the late 1950s and 1973, there were about 14 million foreign workers coming to Western Germany, whereas 11 million went back to their country of origin (OLTMER 2013, p. 39).

⁷ Even more than 28 years after the “Reunification”, these migration patterns persist, with Eastern Germany presenting lower number of foreign population and particular characteristics concerning countries of origin and working activities (WEISS 2013, 43, 44).

claimed that title in 2013. However, Germany still exports more goods than countries like Japan, France, and Russia (STATISTA, 2018).

As a consequence, close relationship with international partners have been a priority in government strategies and decisions for a long time, including in the areas of culture and education. In the 1970s, Chancellor Willy Brandt and his center-left government officially adopted the “Foreign Cultural Policy”⁸, which has since become a staple in Germany’s international political strategy (KÖRBER, 2015, p. 160). In the new millennium, an enlargement of the agenda was set, and the latest revisions of the now called “Foreign Cultural and Educational Policy” focused, among other measures, significant attention on two key areas influencing the IsF program: language policy and the university agenda. The policy has been responsible for shifts in government policy towards education and culture and has strengthened overall academic exchange and cooperation (SCHÜTTE, 2015, p. 137).

For the last decades, universities were receiving increasing numbers of foreign students, and today foreign students made up more than 12% of the overall student enrolment. In addition, universities are attracting foreign visiting professors, and about 10% of professors are not German (SCHÜTTE, 2015, p. 144). The following table shows the number of international students enrolled at German universities.

	All Higher Education Institutions		Universities		Universities of Applied Sciences	
	Number	in %	Number	in %	Number	in %
German students	2,417,494	87.7	1,552,163	86.6	865,331	89.6
Foreign students	340,305	12.3	239,825	13.4	100,480	10.4

Table 1: German and foreign students by type of higher education institution 2016 (Source: Wissenschaft Weltoffen)

In Germany, measures of Internationalization do not focus only on incoming students, as the majority of English speaking countries that receive international students do, such as the United States, Canada, United Kingdom, Australia and New Zealand. Instead, there is about the same number of incoming and outgoing students.

On the other hand, language policy is an important issue in Germany. Adapting to the European foreign language policy, any member of the European Union should be able to communicate in at least two languages, in addition to his / her mother tongue(s) (VOERKEL, 2018, p. 176–180). As a result, students enrolled in German schools are required to take at

⁸ Introduced first by the historian Karl Lamprecht in 1912, the term describes the use of cultural activities to strengthen international relations, instead of relying solely on diplomacy and economic ties (DÜWELL 2015, p. 57, p. 62)

least two foreign language courses, for the minimum time of four years and dedicate almost 20% of instructional time to language learning (VOERKEL, 2018, p. 182). Educators and school administrators have long regarded language learning as a basic skill, and language learning is an essential part of the official political agenda.

3 GERMAN-GRAZILIAN RELATIONS IN TERMS OF EDUCATION

Since its discovery and conquest in the 16th century, Brazil has fascinated the Europeans (VOERKEL, 2017, p. 15). For 300 years, the Portuguese exerted influence over the land in terms of economy, language and culture. At the beginning of the 19th century, the country gained its independence, and began seeking its own trade partners as a way to solidify its independence. The first Brazilian Emperor, Dom Pedro I, who was married to the Austrian princess Leopoldina, supported large scale campaigns encouraging foreign settlement to secure the borders and spur commercial and economic growth (PRUTSCH; RODRIGUES-MOURA, 2014, p. 58; 67–70).

As a result, Brazil became an attractive destination for Europeans willing to leave their own countries in search of better opportunities. The 19th century witnessed a large migration flow from Europe to the Americas: The number of people emigrating from Europe between 1815 and 1930 is estimated to be close to 60 million, from which more than 10 million settled in South America, including several hundred thousand Germans⁹ (OLTMER, 2017, p. 55).

An estimated 350,000 German speaking immigrants arrived to Brazil during this period¹⁰. They mostly came from the south-western part of Germany and were quite heterogeneous in profession, age, status, and religion (KUSCHEL; MANN; SOETHE, 2009, p. 14; OLTMER; 2017, p. 60; 62). During the second half of the 19th century, German culture gained visibility in many cities that began as German settlements, such as Blumenau, Joinville, and Petrópolis. In fact, the Brazilian army was organized by a German officer who drew from the German army's organization and constitution (PRUTSCH; RODRIGUES-MOURA, 2014, p. 68; VOERKEL, 2016, p. 16). The settlers were even able to influence the

⁹ Germany as a political unit and sovereign country was founded in 1871, so “German emigration” is understood in this context as the settling of German speaking people stemming from Central Europe and including origins from Switzerland, Austria, and even parts of Poland, Czech Republic, Hungary, Romania or Russia (VOERKEL 2017, p. 17).

¹⁰ This number is about ten times less than German migration to the United States (OLTMER 2017, p. 57). Still, as a consequence, about 5 million Brazilians are considered to have German ancestors (KUSCHEL, MANN, SOETHE 2009, p. 14; SOETHE 2010, p. 1624; VOERKEL 2017, p. 19).

educational system in Brazil: by 1930, there were more than 1,000 schools run in German, 2,000 German associations operating, and about 500 newspapers published in the language (KUSCHEL et al., 2009, p. 15; VOERKEL, 2017, p. 20–23). The institute of German teacher training, situated in a German speaking area of Southern Brazil, was opened in 1909, more than 30 years before the first department of German Studies was founded at a public university (VOERKEL, 2017, p. 77). On the other hand, some of the most influential Brazilian scientists and artists lived for some time in Germany, such as the sociologist Sérgio Buarque de Holanda or the author João Guimarães Rosa, and several intellectuals were in exile in Germany during the last Brazilian dictatorship (1964–1985).

The cultural and scientific relationships between Brazil and Germany were strengthened in the second half of the 20th century. By 1950, the German Academic Exchange Service (DAAD) awarded the first scholarships to Brazilians to study in Germany, and by 1972, the DAAD head office for Brazil and South America opened in Rio de Janeiro (VOERKEL, 2017, p. 33; DAAD, 2018, p. 48). The relationship was solidified after a cultural agreement was signed in 1969, which has been enlarged by an additional scientific cooperation and exchange agreement in 2015, giving increased commitment to language and cultural exchange between the two countries (VOERKEL, 2017, p. 449–451). Currently, there are nine DAAD visiting professors and 16 language assistant teachers working in Brazilian universities, mainly supporting language teaching throughout the whole country. Brazil is unequivocally Germany's strongest academic exchange partner in Latin America (DAAD, 2015, p. 4; DAAD, 2018, p. 57).

4 INTRODUCING THE ISF GERMAN PROGRAM

The idea for the *Language without Borders* (IsF) program was suggested shortly after the CsF scholarship program was launched in 2011 (ABREU E LIMA e al. , 2016, p. 30). A significant percentage of the initial CsF scholarship grantees had faced difficulty meeting satisfactory foreign language assessments, so the Ministry of Education (MEC) began working on a way to close the language gap (STALLIVERI, 2017, p. 133). A group of engaged language teaching specialists, mainly English language and Virtual Learning university professors, were invited to develop a language teaching program that was to be implemented at Brazilian universities with CsF participation. At the time, the only foreign language offered was English, and its accompanying language learning program English

without Borders (*InglêssemFronteiras* – IsF) was launched in December of 2012. Its primary purpose was to provide better language skill's development to students prior to their CsF scholarship period abroad, by offering English courses and testing opportunities for free¹¹ (SARMENTO et al, 2016, p. 11).

CsF students started to participate in exchange activities with German universities as soon as the scholarship program was launched in 2011, and by 2015, more than 6,000 scholarship holders had participated in the program (DAAD, 2015, p. 5). Pre-departure language development was critical for students heading to Germany because only a minority of the participants had previous knowledge of the language¹². As students participating in the program were immediately expected to take courses in German, IsF administrators began to consider expanding the courses offers and to include German, starting with 10 universities.

By that time, the language learning program was undergoing substantial changes. Because CsF scholarship holders increasingly chose exchange activities with non-English speaking countries, the MEC decided to expand the program to include all languages under the new program term *Idiomas sem fronteiras*. Several new languages and a multilingual setting was adopted: The first newcomer was French, with the first courses starting toward the end of 2014 (ABREU E LIMA; BARROS, 2016, p. 305).

The year 2015 was a milestone for German participation in the IsF program. In August of that year, the German and Brazilian governments officially signed an agreement to support the learning of the German language in Brazil (VOERKEL, 2017, p. 449–451). Shortly after, a memorandum of understanding was laid out between MEC and DAAD to establish German language courses in the IsF program. A year later, a more detailed agreement was signed that decided on implementation strategy and measures. It was phased in as a two-year trial period, starting in the second half of 2016.

The partners decided that the IsF German language courses would cover the basics, from beginning levels (A1.1) to intermediate levels (B1). They were to be offered as online-courses, each course lasting for three months with a 90-hours-workload and online tuition. Because of the complexity of virtual learning, the partners agreed to include face-to-face

¹¹ A more complete insight in the goals of the IsF program can be found in the article published by ABREU E LIMA, MORAES, BARBOSA and BLUM in 2016.

¹² Referring to Peuschel (2014, p. 654), less than one third of the students had a command of German language at level B2 or above.

tuition for the beginner levels, to be decided upon and organized by each university where the German courses were hosted.

Due to the didactic implications and the structure, several partners are involved with the IsF German program. During the implementation phase, the Brazilian government set priority on strengthening its international academic contacts and the MEC focused on the roll-out of the exchange and language learning programs. Currently, the IsF program is managed by the Secretary of Higher Education (*Secretaria de Educação Superior – SeSu*) where decisions are made by the members of the Language Council¹³ (ABREU E LIMA; BARROS, 2016, p. 293; 299–305). CAPES funds a part of the program, but the majority of financial support is provided by the German government via the DAAD. For this reason, DAAD is the official MEC partner for the IsF German program. Because DAAD itself does not offer language courses, a German-based academic research organization (the *Deutsch Uni Online – DUO*) administers the virtual German courses (DAAD, 2018, p. 54). Each university offering German courses has a coordinator managing the day-to-day of the German IsF-program and supervising the local face-to-face tutor.

5 THE TRIAL PERIOD

The two-year trial period began in October of 2016 with a total of 389 participants from ten different universities throughout Brazil. Subsequently, German courses were offered to the academic community between the second semester of 2016 and the first semester of 2018, with a total number of 1,461 participants.

Semester	Nr. of registrations	Places available	Demand covered
2016-2	6,877	389	5.7%
2017-1	5,902	446	7.6%
2017-2	8,747	446	5.1%
Total number	21,526	1,281	5.9%

Table 2: Demand for the IsF German courses (Source: MEC/DAAD)

The data shows plainly: there is significant demand for German courses at Brazilian universities (DAAD 2018, p. 54). At one point, the program had to turn away students who wanted to participate because the trial period offered only a limited number of spots. This offer to demand mismatch resulted in less than 6% of students who applied to the program being accepted.

¹³ The creation and work of this advisory council, called *Nucleo Gestor* in Portuguese, is explained in the article presented by ABREU E LIMA and BARROS, 2016.

When regarding the overall numbers of the IsF program, the demand for German language courses was only 2nd to English.

Language	Offer ¹⁴ 2016	Registrations ¹⁵ 2016	Offer 2017	Registrations 2017
English	47,705	102,697	28,006	47,583
German	389	6,877	892	14,649
French	235	1,983	919	7,802
Spanish	345	1,421	1,328	6,154
Italian	314	4,762	629	5,398
Japanese	246	2,320	788	4,357
Portuguese ¹⁶			548	655

Table 3: Number of offer and demand on IsF courses 2016 and 2017 (Source: MEC)

Each IsF language program has its own set of operating guidelines, making it difficult to compare demand data. However, considering the difficulty of German over other Romance languages such as French, Italian or Spanish that Brazilian students may be more familiar with, the German enrolment numbers are noteworthy. One theory explaining the demand is that the courses are offered free of charge¹⁷, although other language courses are also free. Other reasons may be the excellent German university systems reputation, job prospects, or even the rarity of free German language courses.

The demand for courses and the number of universities that enrolled in the IsF trial period highlighted the demand for IsF German courses. The trial period opened 14 slots for universities to participate, which were filled by the 3rd semester¹⁸ (DAAD, 2018, p. 54).

University	State	German Studies ¹⁹	Participation in			
			2016-2	2017-1	2017-2	2018-1
UFBA	BA	X	X	X	X	X
UFC	CE	X	X	X	X	X
UFCG	PB		X	X	X	X
UFF	RJ	X	X	X		

¹⁴ “Offer” is the number of students enrolled in the language program.

¹⁵ “Registrations” reflects the number of people who registered on the MEC website with the intent to participate in a language course.

¹⁶ Portuguese is offered under a course called “Portuguese as a Foreign Language” and was only offered beginning in 2017.

¹⁷ Considering that the average price for private German lessons in Rio de Janeiro is about 120 R\$ per hour, each course place is an equivalent of more than 10,000 R\$.

¹⁸ The number of participating universities was fixed in 14. As one university desisted after one year and was replaced by another, the list includes the overall number of 15 institutions.

¹⁹ In this case, “German Studies” means that the university runs an independent study program for students studying to be German teachers.

UFMG	MG	X	X	X	X	X
UFPA	PA	X			X	X
UFPeI	RS	X			X	X
UFPR	PR	X	X	X	X	X
UFRGS	RS	X		X	X	X
UFRN	RN		X	X	X	X
UFSC	SC	X		X	X	X
UFSM	RS		X	X	X	X
UNESP	SP	X	X	X	X	X
UNILA	PR				X	X
USP	SP	X	X	X	X	X

Table 4: Universities participating in the trial period of IsF German (Source: MEC / DAAD)

The table shows that during the trial period the number of universities that participated in the IsF German program rose from ten to 14²⁰. Twelve institutions offer an independent study program for German teacher training and/or a BA-grade in German studies; three of them do not. The universities are situated in different parts of the country: one in the North, four in the Northeast, four in the Southeast, six in the South, and none in the Central-Western region of Brazil.

During the trial period, several measures were taken to track student progress and to assure the quality of the IsF German program. Each time students concluded a course, they responded to a questionnaire collecting data on their learning process and their experience with the program. In addition, during annual meetings and web conferences, local program coordinators were invited to speak on their work and to provide recommendations and opinions about the IsF activities. Challenges in terms of organization and content were discussed, such as the progression of learning and motivation strategies to attach the learners to the program. This feedback was measured against the learner data (participation, results) and reviewed by the organizational IsF German board. In addition, at the end of the fourth semester, a program-wide evaluation was organized by a team of university professors from Brazil and Germany, all experts in online learning and German teacher training.

Although the high enrolment and participation data suggests that the IsF German program is a success story, there are several challenges that affect the overall results of the German language courses. By analysing the content of the official documents, course data, the coordinator's feedback and the results of the learner's questionnaires, it is possible to determine some main areas of improvement for the IsF German program:

²⁰The following numbers refer to all the 15 universities that had participated in the program.

- Online learning: Brazilian students spend a lot of time on mobile devices. Internet and social media are very present in their lives, but that does not mean that they are familiar with online learning processes or strategies. Frequently, the challenges of learning a language online are underestimated, and learners face difficulties leveraging the advantages of online tools for their own learning process.
- Content management and didactics: IsF German courses are mostly taught online and offered for a three-month period twice a year. To reinforce the content covered, the courses offer additional face-to-face tutoring sessions at the university. It is a challenge to coordinate the material covered with tutoring sessions.
- Dropout rate: In the first course offered, at the second semester of 2016, the percentage of learners that did not finish the course was nearly 50%. When asked why students missed lectures, students responded that the workload – an average of 8 hours per week – was too demanding, considering the responsibilities they already have to their primary studies. In addition, students mentioned difficulty relating to the online tutors, who usually did not speak Portuguese.
- Continuity: The German courses have an average progression, which means that beginners need at least four courses to reach intermediate level. During the trial period, the average transition rate from one course to the next was below 50%, and few students that started German courses in 2016 enrolled in the 2018 courses. One explanation for this drop is that CsF was cancelled in 2016 and public scholarships were cut drastically.
- Communication: Concerning both internal and external communication, it was challenging to find an efficient way to exchange information between the partners in the program. The MEC, DAAD, and DUO partners had to agree on both content and organizational issues. In addition, the communications flow with the students had to be established and continuously revisited.

The identification of the challenges was a crucial point for quality control. Some of these challenges are difficult to address, for example, fewer students have the opportunity to participate in an exchange program sponsored by public agencies²¹. Nevertheless, the partners

²¹The fact that Brazilian public agencies have cut their scholarships affects directly the motivation of the students to keep on learning languages.

identified several areas for improvement to ensure the continuity of the learning process and the ongoing of the program as a whole. Below are some of the improvement measures that were taken during the trial period:

- Communication between all involved parties, including the MEC, DAAD, DUO, Coordinators, online- and face-to-face tutors and students was streamlined.
- Online training programs led by DUO experts were implemented for local coordinators and tutors.
- Mandatory informational meetings with the IsF coordinator at the local university were institutionalized.
- Information for students concerning the relevance of language command, the language learning process, and exchange possibilities was increasingly distributed.
- Communication between online tutors and classroom tutors has been improved.
- Online and in-person learning was streamlined ensuring cohesion and follow-through.

These changes improved considerably supported language acquisition and participation for students. The courses offered in the 2018-1 semester saw a drastic reduction of the dropout rate (to less than 5%) and an approval rating that reached nearly 60%. Still, the IsF German program is continually exploring new ways to improve. Next, the program will focus on the learning process as a whole and an efficient combination of learning by virtual and blended-learning settings.

6 A SHORT PREVIEW

Shortly before the IsF German trial period was officially over, MEC and DAAD decided to renew the program for four additional years (from 2019 to 2022). The main challenge now lies in integrating the trial period lessons to create a sustainable, long-term IsF German program. This program will continue to be an important tool to promote the general academic cooperation between Brazil and Germany and a milestone for internationalization efforts.

Still, there is a lot of work to do when thinking about Internationalization efforts. There are not only challenges found when outgoing study exchange is concerned, but as well in the reception of incomings. Despite increased enrolments, the Brazilian academic sector faces significant challenges to enrol international students: only 0.2% of the students in

Brazilian universities are foreigners, which means the number is more than 50 times lower than in German universities.

Brazilian universities often have no established infrastructure to receive foreign students and researchers, there are immense bureaucratic issues, and the overall importance given towards learning foreign languages is relatively low (STALLIVERI, 2017, p. 135–139).

Despite the low numbers up to now, Internationalization is gaining weight at Brazilian universities. Language policy becomes an increasingly important tool to promote academic exchange, and with regards on the dynamic Master's and PhD programs and research activities, Brazil has the potential to once again be one of the top-20 producers of new scientific knowledge. It thus can be confirmed that in the context of current age of academic globalization and international cooperation, the IsF German program remains an important instrument to strengthen German and Brazilian relations (ROCHE; SUÑER, 2017, p. 11).

References

ABREU E LIMA, Denise; MORAES, Waldenor. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES, Waldenor (eds.): **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 293–308.

ABREU E LIMA, Denise; MORAES, Waldenor; BARBOSA, Wagner; BLUM, Avram Stanley. O programa Inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES, Waldenor (eds.): **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 19–46.

AMMON, Ulrich. **Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt**. Berlin: Walter de Gruyter, 2015a.

AMMON, Ulrich. Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: MAASS, Kurt-Jürgen (ed.). **Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis**. Baden-Baden: Nomos, 2015b, p. 101–113.

AUSWÄRTIGES AMT. **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2015. Berlin: Auswärtiges Amt, 2015. Available online: <<https://m.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>>; Access: 06/10/2018.

DAAD (DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST). **Vier Jahre Ciência sem Fronteiras Alemanha – Bilanz einer Erfolgsgeschichte**. Bonn: DAAD, 2015.

Available online:

<https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf_bilanzbroschuere_zweisprachig.pdf>; Access: 06/10/2018.

DAAD (DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST). **Berichte aus den Außenstellen: 2017**. Bonn: DAAD, 2018. Available online: <https://www.daad.de/medien/publikationen/as/berichte/2017/daad_aeuuenstellenbericht-2017.pdf>;

Access: 06/10/2018.

DESTATIS (STATISTISCHES BUNDESAMT). **Ausländische Bevölkerung wächst im Jahr 2017 um 5,8%**. Available online: <<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=D78154E72E74016C8C36B2AF293D3196.InternetLive2>>; Access: 06/10/2018.

DÜWELL, Kurt. Zwischen Propaganda und Friedensarbeit - Geschichte der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik im internationalen Vergleich. In: MAASS, Kurt-Jürgen (ed.): **Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis**. Baden-Baden: Nomos, 2015, p. 57–98.

DZHW/DAAD (DEUTSCHES ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND WISSENSCHAFTSFORSCHUNG / DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST). **Wissenschaft weltoffen kompakt 2017**. Available online: <http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2017_kompakt_en.pdf>; Access: 06/10/2018.

EBC (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO). **Portugal é principal destino de alunos do Ciência sem Fronteiras**. [Artigo de 2012]. Available online: <<http://www.ebc.com.br/2012/12/portugal-e-principal-destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras>>; Acesso em 25/01/2019.

HALLET, Wolfgang. **Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten**. Stuttgart: Klett, 2006.

KÖRBER, Sebastian. Imagepflege als Daueraufgabe - Das vielschichtige Deutschlandbild. In: MAASS, Kurt-Jürgen (ed.): **Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis**. Baden-Baden: Nomos, 2015. pg. 160–168.

KUSCHEL, Karl-Josef; MANN, Frido; SOETHE, Paulo Astor. **Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien**. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2009.

OLTMER, Jochen. Anwerbeabkommen. In: MEIER-BRAUN, Karl-Heinz; WEBER, Reinhold (eds.). **Migration und Integration in Deutschland**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, p. 38–41.

OLTMER, Jochen. **Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017.

PEUSCHEL, Kristina. Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium. In: Herzig, Katharina; Pflieger, Sabine; Pupp Spinassé, Karen; Sadowski, Sabrina (eds.). **Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika**. Tübingen: Stauffenburg, 2014, p. 31–42.

PRUTSCH, Ursula; RODRIGUES-MOURA, Enrique. **Brasilien. Eine Kulturgeschichte**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014.

ROCHE, Jörg; SUÑER, Ferran. **Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik**. Tübingen: Narr, 2017.

SARMENTO, Simone; ABREU E LIMA, Denise; MORAES, Waldenor (eds.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHÜTTE, Georg. Internationalisierung, Exzellenz, Wettbewerb - Hochschule und Wissenschaft im globalen Spannungsfeld. In: MAASS, Kurt-Jürgen (ed.): **Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis**. Baden-Baden: Nomos, 2015. p. 135–147.

SCHWEIZERISCHE EIDGENOSSENSCHAFT – BUNDESAMT FÜR STATISIK. **Bevölkerung nach Migrationsstatus, 2017**. Available online: <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>>; Access: 06/10/2018.

SOETHE, Paulo: Deutsch in Brasilien. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (eds.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Berlin: De Gruyter, 2010, p. 1624–1627.

STALLIVERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio. Dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris editora, 2017.

STATISTIK AUSTRIA. **Migration & Integration**. Zahlen, Daten, Indikatoren 2017. Wien: KMI – Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2017.

STATISTA 2018. **Die 20 größten Exportländer weltweit im Jahr 2017**. Available online: <<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37013/umfrage/ranking-der-top-20-exportlaender-weltweit/>>; Access: 06/10/2018.

VOERKEL, Paul. How to teach “culture” in FL-classrooms – new paradigms *made in Germany*. In: **Muitas vozes**, vol. 5, num. 1, pg. 15–32. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

VOERKEL, Paul. **Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge**. [Doctoral thesis, 719 pages]. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017. Available online :<https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644>; Access: 06/10/2018.

VOERKEL, Paul. Uma outra cultura de aprendizagem: Fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha. In: **Revista Trama**, vol. 14, num. 31, 2018, p. 175–186.

WEISS, Karin. Migranten in der DDR und in Ostdeutschland. In: MEIER-BRAUN, Karl-Heinz; WEBER, Reinhold (eds.). **Migration und Integration in Deutschland**. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013, p. 42–44.

Artigo recebido em: 13/10/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

**ENSINO E AUTORIA: SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
PARA UM CURSO DE PRODUÇÃO ORAL NO PROGRAMA IsF**

Teaching and authorship: on teaching material development for an oral production course at
the LwB Program

Cristiane Carvalho de Paula BRITO*
Pedro Henrique SILVEIRA**

RESUMO: Este trabalho visa discutir resultados parciais de um projeto de desenvolvimento de material didático para ensino de língua inglesa, em um NuLi do Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) de uma universidade pública mineira. Mais especificamente interessa-nos: (i) apresentar os objetivos e a forma de implementação do referido projeto; (ii) descrever e analisar a produção do material didático para o curso de *Produção Oral: Entrevistas*; e (iii) problematizar as percepções da coordenadora pedagógica e dos professores bolsistas do programa acerca da experiência de elaboração de material. A produção do material didático, bem como o olhar que agora lançamos ao projeto, é balizada por uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem e pelos estudos em Linguística Aplicada. Nossas análises sugerem que a elaboração do material didático se constitui como processo tenso-conflitivo de produção e resistência, ao demandar dos professores bolsistas a inscrição em distintas posições discursivas, a saber: a de professores de língua inglesa e a de produtores de material.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; material didático; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: This work aims to discuss partial results from an English teaching material development project in a Language Center of the Language without Borders Program (LwB) from a public university in the state of Minas Gerais. We are more specifically interested in: (i) presenting the objectives of the project and the way it was implemented; (ii) analysing the production of teaching material for the course *Oral Production: Interviews*; and (iii) problematizing the perceptions of both the pedagogical coordinator and the student teachers concerning the experience of material development. The development of the teaching materials and our current view of the project rely on an enunciative and discursive conception of language and on the studies of Applied Linguistics. Our analyses suggest that the development of teaching material is a tense and conflicting process of both production and resistance since it demands from teachers the inscription in distinct discursive positions, namely: the position of English teacher and that of writer of teaching materials.

KEYWORDS: Teacher education; teaching material development; English teaching.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora pedagógica, bolsista CAPES, do Programa Idiomas sem Fronteiras – NuLi-IsF/UFU.

** Licenciado em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor, bolsista CAPES, do Programa Idiomas sem Fronteiras – NuLi-IsF/UFU.

1. Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras¹ (ISF) foi criado em 2012 com o propósito de auxiliar estudantes de nível superior a desenvolverem proficiência linguística em inglês, a fim de terem acesso ao Ciências sem Fronteiras.

Atualmente o Programa está presente na quase totalidade das universidades federais do país, em várias estaduais e em muitos institutos federais, tendo como principal objetivo promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro e oferecer residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras.

O ISF tem na formação especializada de professores de línguas estrangeiras (LE) um de seus pilares (KIRSCH; SARMENTO, 2018; SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016; SARMENTO; KIRSCH, 2015). Além da ministração de aulas de línguas estrangeiras (LE) com fins acadêmicos, da aplicação de testes de proficiência à comunidade universitária, da organização de eventos acadêmico-culturais, dentre outras atividades, os professores trabalham na produção de material didático para os diversos cursos em que atuam.

Neste artigo, discutiremos resultados parciais de um projeto de desenvolvimento de material didático de língua inglesa (LI), no NucLi-ISF/UFU². Mais especificamente interessamos: (i) apresentar os objetivos e implementação do referido projeto; (ii) descrever e analisar a produção do material didático para o curso de *Produção Oral: Entrevistas*; e (iii) problematizar as percepções da coordenadora pedagógica e dos professores bolsistas acerca da experiência de elaboração do material.

Fazemos coro com as palavras de (2008), ao afirmar que

A produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para se atenderem às necessidades psicológicas e sociais de diferentes tipos de alunos. A contribuição de uma abordagem instrumental de ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira deu especial contribuição para este aspecto. Isto, no entanto, esbarra na questão da formação do professor que deve estar preparado não só para analisar seu contexto específico de trabalho, mas também para ele mesmo confeccionar os materiais mais adequados para aquele contexto. (CELANI, 2008, p. 29-30)

¹Inicialmente, o Programa foi denominado de Inglês sem Fronteiras, pois focava apenas no ensino da língua inglesa. Em 2014, passa a ser denominado Programa Idiomas sem Fronteiras, com a abertura para outras línguas estrangeiras.

² Os Núcleos de Línguas ISF são compostos por coordenadores (geral e pedagógicos) e professores bolsistas, graduandos ou graduados, com licenciatura em Letras Inglês.

Nesse sentido, o Programa ISF contribui para a formação profissional do professor na medida em que lhe permite experienciar a produção de materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras para fins acadêmicos, tendo em vista as especificidades dos diversos cursos por eles ministrados. A produção do material didático, ao posicionar o professor no lugar de autor, permite-lhe deslocamentos discursivos e subjetivos em sua relação com a língua que ensina-aprende. A escrita se configura como instância que instaura um lugar de enunciação em que o sujeito precisa tomar um posicionamento diante de seu objeto de ensino, tornando-o acessível ao outro. Tal processo demanda do professor-autor decisões acerca, por exemplo, dos objetivos, temas, atividades, textos e layout de seu material didático. Nesse sentido, defendemos que a própria escrita se torna uma instância de formação profissional (MELO et al, 2013, BRITO, 2012; FIAD, 2011;), abrindo espaço para o (des)arranjo da complexa rede de sentidos que interpelam os sujeitos.

A produção do material didático, bem como o olhar que agora lançamos aos resultados parciais do projeto, é balizada por uma concepção enunciativa-discursiva de linguagem, em especial pelas concepções teóricas do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002; BAKHTIN, 2002; 1953/2003;), as quais intentamos alinhar ao longo da discussão aqui proposta para compreender e investigar a relação sujeito-linguagem-escrita. Ademais, ancoramo-nos nos estudos em Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2017; GUILHERME, 2013; CELANI, 2008; MOITA LOPES, 2006), os quais ressaltam a importância de se considerar a linguagem como prática social, histórica, ideológica, situada, heterogênea e multimodal, e o ensino-aprendizagem de línguas como processo que visa a problematização de noções homogeneizantes e totalitárias de conhecimento.

Para responder aos objetivos propostos, organizamos este artigo da seguinte forma: além desta introdução e das considerações finais, explicitamos, primeiramente, o projeto de desenvolvimento de material didático proposto em nosso NucLi; em seguida, descrevemos e analisamos o material elaborado para o curso de *Produção Oral: Entrevistas*; e, por fim, discutimos as percepções da coordenadora pedagógica e dos professores bolsistas acerca do referido projeto.

2. Sobre o projeto de desenvolvimento de material didático no NucLi-UFU/GEISF

O projeto de produção de material didático se configura como uma das atividades desenvolvidas no âmbito do NucLi-UFU, dentro do Grupo de Estudos do Idiomas sem

Fronteiras (GEISF). Apesar de ser uma atividade prevista no programa³, entendemos que sua formalização como um projeto contribui para dar visibilidade a uma proposta orientada por um arcabouço teórico-metodológico balizado por uma noção de linguagem como prática sócio-ideológica e discursiva, além de criar, no referido NucLi, um plano de ações e metas que intentam contribuir para o desenvolvimento acadêmico-profissional dos professores bolsistas. Desse modo, o projeto se justifica pela necessidade de produzir material didático para ensino de inglês com fins acadêmicos, no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras, que seja responsivo às demandas e interesses locais e que enseje a tomada significativa da palavra pelo sujeito brasileiro falante de inglês.

De forma mais específica, intentamos: (i) desenvolver material didático para os diversos cursos de LI implementados no Programa Idiomas sem Fronteiras, a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem; (ii) investigar a utilização do material didático desenvolvido em aulas ministradas pelos professores bolsistas de LI participantes do Programa, no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico-discursivo e crítico dos alunos em LI; e (iii) encorajar a prática reflexiva de professores de LI em formação. Em termos gerais, o material didático pode ser definido como tudo aquilo que contribua para a aprendizagem (TOMLINSON, 2012; SALAS, 2004). Todavia, ressaltamos que aqui tomamos material didático como a sistematização, em formato de apostila, de uma proposta didática para o ensino de inglês com fins acadêmicos.

Para dar início ao projeto⁴, dividimos os professores bolsistas e os *English Teaching Assistants* (ETA)⁵ em 3 grupos e estabelecemos as seguintes etapas:

1. Análise dos planos dos cursos⁶ de *Produção oral: entrevistas; Produção oral: interações acadêmicas* e *Compreensão oral: palestras e aulas*, a fim de identificar seus principais objetivos e aspectos linguísticos, discursivos e culturais⁷;
2. Elaboração, pelos grupos, de situações comunicativas e levantamento de gêneros discursivos relacionados aos objetivos dos cursos selecionados;

³ Uma das atribuições dos professores bolsistas, conforme o termo de compromisso dos bolsistas, é “conhecer o material didático que compõe a base do curso *on-line* e desenvolver materiais didáticos ou atividades complementares de ensino de língua específica nas modalidades presencial e a distância, sob a forma de tutoria ou *coaching*”.

⁴ O projeto foi formalizado, no âmbito do NucLi-UFU, no primeiro semestre de 2018.

⁵ No início do desenvolvimento do projeto, o NucLi-UFU contava com a participação de três *EnglishTeachingAssistants*, bolsistas americanos da Fullbright.

⁶ Os cursos oferecidos pelos NucLi de língua inglesa são selecionados a partir de um catálogo de cursos formalizados pelo núcleo gestor do Programa ISF.

⁷ Cada grupo ficou responsável por analisar um curso.

3. Produção de possíveis diálogos para as situações comunicativas apontadas; e
4. Produção de uma unidade para o curso.

As três primeiras etapas cumpriram o objetivo de sensibilizar os professores acerca da necessidade de se estudar e compreender as especificidades dos cursos escolhidos, de forma a encorajá-los a pensar em práticas de linguagem possíveis de serem desenvolvidas, a partir da proposta de cada curso, no contexto de sala de aula. Ao solicitarmos que os professores elencassem situações comunicativas e gêneros discursivos relacionados a esses cursos, pudemos explorar a noção de língua(gem) como prática social, situada e concreta. Trata-se da compreensão de que

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2016, p. 39)

Desse modo, pudemos problematizar noções mais estruturalistas que tomam a linguagem apenas em seus aspectos formais, resultando no ensino de meras formas gramaticais descontextualizadas, a fim de chamar a atenção para o caráter social e dialógico de uma perspectiva que compreende a linguagem – e a produção de sentidos – como sempre atrelados aos processos de enunciação.

Um aspecto relacionado a esse e que também guiou a discussão, no grupo, foi a necessidade de se contemplar o ‘conflito’ na tomada da palavra. Entendemos que a tomada da palavra é sempre tenso-conflitiva por mobilizar diferentes vozes que habitam os sujeitos, distintas filiações discursivas, haja vista que a palavra é o “*fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 41). Ao encorajar os professores a considerarem o ‘conflito’, em suas propostas pedagógicas, defendemos um processo de ensino-aprendizagem que refuta uma noção de língua como mero instrumento de comunicação para compreendê-la como materialidade simbólica que (des)constrói identidades, nos processos enunciativos, sempre mobilizados por relações de poder.

Hashiguti (2013), ao analisar imagens de corpos e rostos em livros didáticos e seus efeitos para os processos de aprendizagem, argumenta que pode se observar um

movimento de regularização do que pode ser um imaginário proposto pelos livros: a de falantes da língua inglesa que são predominantemente alegres, e numa relação metonímica, a de uma língua em que se pode ser feliz. Discursivamente, a língua estrangeira aparece pouco relacionada à discussão de problemas sociais, situações difíceis que envolvam temas considerados talvez mais delicados, como a morte, os desastres naturais, as questões políticas, guerras, confrontos, pobreza e exclusão, que também acontecem na e pela língua inglesa. (HASHIGUTI, 2013, p. 50-51)

Apesar de as análises da autora se referirem a livros didáticos para ensino de LI geral, entendemos que esse imaginário constitui uma memória discursiva acerca do que seja ensinar-aprender LI que talvez incida ainda mais fortemente no ensino de inglês para fins acadêmicos, uma vez que este é tradicionalmente visto como mera transmissão de habilidades ou conteúdo específico de uma língua para outra.

Pennycook (1994) critica o que denomina de *futilitarianism* na área de *English for Academic Purposes* (EAP). Segundo o autor, há dois grandes desafios a serem enfrentados pela área, a saber: a questão do conteúdo dos cursos, que tende a adquirir o caráter de futilidade (*futility*), haja vista a superficialidade com que muitas temáticas são tratadas nas aulas; e a visão utilitária (*utilitarianism*) que lhe é tradicionalmente atribuída devido ao seu papel como prestadora de serviço a outras disciplinas. Para Pennycook, tais desafios se assentam na crença de que o inglês seria um veículo neutro para se atingir propósitos acadêmicos e na de que a língua seria um meio pelo qual sentidos são expressos. Ele chama a atenção para a necessidade de se desenvolverem perspectivas mais críticas no ensino de línguas para fins acadêmicos, a fim de mudar a ideologia acomodacionista que permeia o EAP, que, por sua vez, pressupõe a simples assimilação da vida acadêmica pelos alunos.

Nesse sentido, contemplar, nos materiais didáticos, situações de conflito abre a possibilidade para que o aluno brasileiro de LI possa dizer(-se) na língua estrangeira, em situações de interação acadêmica, de forma a não apenas acomodar-se ao(s) outro(s), mas a também resistir, subverter, questionar discursos hegemônicos construídos na/pela língua.

Após a apresentação inicial do projeto, utilizamos as reuniões pedagógicas⁸ para o desenvolvimento, propriamente dito, do material. Em grupos, os professores discutiram e decidiram acerca dos objetivos, temas para as unidades, textos orais e escritos para compor o

⁸ As reuniões pedagógicas do NucLi-ISF/UFU acontecem semanalmente para a discussão de textos teóricos, planejamento de aulas, organização de eventos acadêmico-culturais etc.

material, tipos de atividades, layout, dentre outros. As reuniões foram feitas no laboratório do curso de Letras, possibilitando, assim, que os professores acessassem a internet e fizessem pesquisas de textos, imagens, vídeos, aspectos lexicais, dentre outras.

Nessa primeira fase do projeto, os alunos desenvolveram esboços das unidades que deveriam compor cada um dos três cursos selecionados. Apenas o material para o curso de *Produção Oral: Entrevistas* foi finalizado. Passamos agora à sua descrição e análise.

3. Material Didático para o curso de *Produção Oral: Entrevistas*

O material elaborado no projeto foi desenvolvido pelo segundo autor deste artigo, bolsista no NucLi-ISF-UFU, para o curso de *Produção Oral: Entrevistas*, nível A2, de acordo com o Quadro Comum Europeu, e foi idealizado de modo que pudesse abranger cursos de 16 e/ou 32 horas. A apostila foi dividida em três grandes seções: livro do aluno, seção extra e livro de exercícios. O livro do aluno foi dividido em 8 unidades, sendo que cada unidade foi nomeada com uma pergunta a fim de despertar os conhecimentos prévios e experiências dos alunos, a partir da temática abordada.

Em linhas gerais, a primeira unidade, intitulada *Can you tell me about yourself?*, oferece aos alunos a oportunidade de se apresentarem em LI de acordo com o contexto de entrevistas. *What are your experiences?* é o nome da segunda unidade, cujo foco é possibilitar ao aluno a reflexão de suas experiências acadêmicas e profissionais que são importantes e relevantes de serem mencionadas nos diversos contextos de entrevistas. A terceira unidade se chama *Have you ever been interviewed?* e permite ao aluno pensar sobre as características dos gêneros entrevista acadêmica e entrevista profissional. Na quarta unidade – *Are you good at solving puzzles?* – o objetivo principal é que o aluno tenha contato com os diversos tipos de entrevista e trabalhe com vídeos de candidatura, as suas características e a sua relevância nos processos seletivos atuais. Na unidade seguinte, intitulada *Can you choose it without bias?*, os alunos podem discutir os desafios dos momentos de escolha, em uma entrevista. A sexta unidade se chama *How honest are you?* e abre espaço para a discussão sobre a necessidade ou não de ser honesto durante um processo seletivo, bem como para o reconhecimento das qualidades e aspectos a serem melhorados, em termos profissionais e pessoais. *Can you handle it?* é o nome da sétima unidade, que reflete sobre a habilidade de contar histórias durante uma entrevista, considerando quais deverão ser os aspectos para esta história e que tipo de história é válido para o contexto em questão. A última unidade se chama *Are you ready for it?* e se constitui de

um apanhado do que foram as outras unidades, além de discutir a questão da ansiedade no contexto de entrevistas e formas de se amenizá-la. Vale ressaltar que toda unidade presente no livro do aluno começa com uma atividade de elucidação do conteúdo principal da aula. Geralmente são atividades lúdicas que fazem referência ao que será discutido no decorrer da unidade.

A seção extra se divide em duas partes e se constitui de propostas de situações práticas no contexto do curso que não foram abordadas dentro das unidades. A primeira parte se chama *Got to be real*, que é referente a situações reais, mas que geralmente não são discutidas quando tratamos de entrevistas, tais como uma situação de doença, o imprevisto do telefone tocar durante um processo seletivo, a questão dos costumes locais, dentre outras. O objetivo desta seção é oferecer ao aluno a percepção de que tais situações podem acontecer e explorar formas de enfrentá-las na/pela língua alvo. A segunda parte contempla uma situação comunicativa em que há a necessidade de se cancelar uma entrevista por um motivo qualquer, que se enquadra nas situações não rotineiras sobre entrevistas de emprego. Embora esta eventualidade possa acontecer por telefone, trabalhamos com a escrita de e-mail para oferecer ao aluno a oportunidade de reconhecer o gênero e-mail formal e, ao mesmo tempo, trabalhar uma questão de conflito no uso da língua.


A terceira seção do material é um livro de exercícios, desenvolvido a partir das dificuldades linguísticas e gramaticais percebidas pelo professor durante as aulas. Sendo assim, esta seção se torna uma oportunidade para o aluno explorar, fora ou dentro de sala de aula, aspectos da língua inglesa que lhe darão um suporte maior ao enunciar comunicativamente. Cada tema da seção do livro de exercícios se relaciona às unidades do livro do aluno. Esta seção possui um caráter gradativo, começando por exercícios mais fechados e centrados na estrutura da língua até exercícios que oferecem ao aluno a oportunidade de reflexão e produção escrita. As atividades do livro de exercícios foram elaboradas para que os alunos pudessem fazê-los em casa e discuti-los em sala com professores e colegas. No entanto, estas atividades podem ser adaptadas para a sala de aula em cursos com a carga horária maior, como exemplo os cursos de 32 horas.

Devido à limitação de espaço, apresentaremos algumas amostras da apostila, seguidas de comentários, em quadros, que explicitem nossas análises, a partir da perspectiva teórica que balizou o desenvolvimento do material.

WHAT'S THIS?

Elevator Pitch is a short description of oneself that explains a concept in a way that any listener can understand in a short period of time.

ELEVATOR PITCH



<https://www.youtube.com/watch?v=U16awSVXShE&t=27s>

Por meio do conceito de *Elevator Pitch*, tenta-se dar ao aluno a possibilidade de se dizer na LI, trazendo à tona sentidos que o interpelam a(o) falar de si, o que, a nosso ver, abre espaço para a emergência da subjetividade, por meio de processos de identificação com as diferentes vozes sócio-ideológicas e históricas que constituem os sujeitos.


4 - 1.1 After watching the video, how would you talk about yourself if you were in an elevator pitch situation? With a partner, write a script for the situation in which you have to talk about yourself, as if in an elevator pitch. Then, switch roles.

Figura 1. Unidade 1: *Can you tell me about yourself?*
Fonte: os autores

TIPS

We use the past tense to talk about things we accomplished. Pay attention to the use of verb tenses and the past form of verbs.

MY UNIVERSITY EXPERIENCE



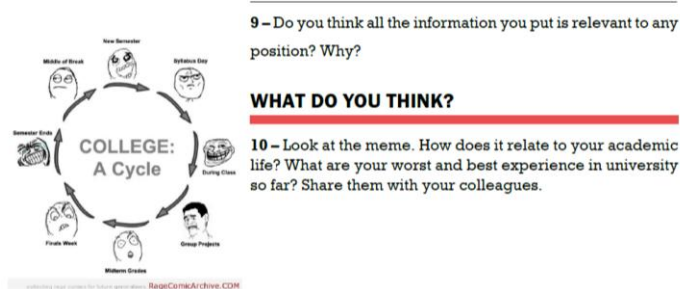
Na unidade 2, contamos com a participação de um dos ETA, que gravou um áudio relatando suas experiências universitárias. A atividade trouxe a possibilidade de discutir diferenças culturais no âmbito acadêmico. Neste momento especificamente, houve também a possibilidade de participação do ETA no curso em questão, o que abriu espaço para que a questão cultural fosse colocada em alteridade, e não apenas sob uma perspectiva que prioriza o falante/língua/cultura nativos.

5 - 2.1 Listen to Kyle talking about his university experiences. Name 3 interesting facts about his time in university.

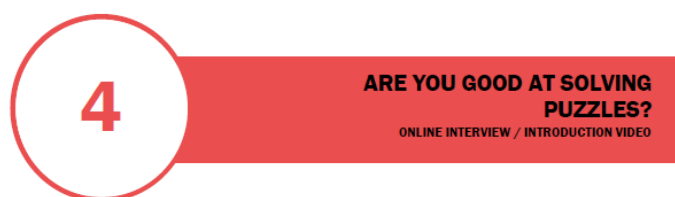
6 - Listen to the audio again. What are the advantages of his university? What are the advantages of your university?

7 - Do you have any similar experience? If so, which one?

Figura 2. Unidade 2: *What are your experiences?*
Fonte: os autores

Figura3. Unidade 2: *What are your experiences?*

Fonte: os autores

**OUTSIDE THE BOX**

What are the different type of interviews? Have you had a different one? If so, how was it?

DID YOU KNOW?

Career fairs are very popular worldwide. Many students

CAN WE DO IT DIFFERENTLY?

1 - Discuss in pairs. How would you describe these types of interviews? Have you gone through any of them?

1. Traditional interviews.
2. Phone Interviews.
3. Skype Interviews.
4. Case/Puzzle Interviews.
5. Lunch Interviews.
6. Group Interviews.
7. Working Interviews.
8. Career Fair Interviews.

2 - What type of interview is more popular in Uberlândia? And at UFU?

3 - What are the pros and cons of each type of interview? Which one would you like to go through?

Figura 4. Unidade 4: *Are you good at solving puzzles?*

Fonte: os autores

**UNCONSCIOUS BIAS**

They are social stereotypes about certain groups of people that individuals form outside their own conscious awareness.

DID YOU KNOW?**CAN WE DO IT DIFFERENTLY?**

1 - Look at the image. What can you understand by it? How can you relate it to job interviews?



- 2 - Discuss the following questions in pairs.
1. What's discrimination?
 2. What types of discrimination are there?
 3. Have you ever been on a situation of discrimination? If so, how was it?

Figura5. Unidade5: *Can you choose it without bias?*

Fonte: os autores

Ainda na unidade 2, exploramos o posicionamento do aluno acerca de sua vida acadêmica, a partir de um meme. O intuito é trabalhar a língua em seu aspecto multimodal, de forma a possibilitar o engajamento do aluno em práticas discursivas que

Na unidade 4, foram trabalhadas as diferenças entre diversos tipos de entrevista de forma a sensibilizar os alunos para as especificidades linguísticas, discursivas, bem como culturais entre eles. Além disso, ao questionar o aluno sobre entrevistas mais comuns em sua cidade e universidade, tenta-se

Na unidade 5, a partir de um *cartoon*, pudemos discutir a questão da discriminação e problematizar estereótipos culturais, raciais, étnicos etc., bem como formas de resistência a eles na/pela LE. Trata-se de abordar a língua, de forma a refutar visões que lhe atribuem status de neutralidade.

GOT TO BE REAL

DISCUSSION

What would you do if you wanted to go to the restroom?
What if your phone rings during an interview? What would you do?

1 - Which one should you avoid doing during an interview? Why?
() Cough () Sneeze () Burp

2 - What would you do? Discuss with a colleague.

- You arrived late.
- Your phone rings.
- You forgot the question that was asked you.
- You forget the name of the interviewer.
- You're sneezing all the time.

3 - Have you ever heard about lunch interviews? Is it common for in Brazil? How do you have to behave during this type of interview? Discuss in pairs.

4 - Thinking about a lunch interview. Tick the things we must do during the interview.

TIPS

Different countries have different costumes. In many countries it's usual to blow your nose in public, while in Brazil, it's considered rude in other countries it's common.




Figura 6. Seção extra – Parte 1.
Fonte: os autores

POSTPONING AN INTERVIEW

What do you do when you cannot go to an interview?
Is it possible to postpone an interview?
Have you ever tried it?

**HOW TO WRITE AN E-MAIL
POSTPONING AN INTERVIEW**

Look at the sample e-mail.

Dear <XYZ>,
Please accept my sincere apologies for not being able to attend the interview that was scheduled on <date> for the position for <positions>. I was looking forward to the interview and would be grateful if I am considered to work for your organization and appreciate the opportunity.

Due to being involved in a car accident <specify your reason>, it is not possible for me to be present for the interview at the scheduled time and date. I request you to reschedule the interview to a further date, as I would still appreciate the opportunity to talk about the job opening.

TIPS

You shouldn't make a habit of rescheduling. Needing to do so once is understandable. Any more than that, you'll seem unreliable.
Remember, unexpected things happen and hiring managers are humans too.

TIME TO PRACTICE

Write an e-mail stating that you cannot attend an interview because you're sick.
Remember all the features you must cover in your e-mail.

Figura 7. Seção extra – Parte 2.
Fonte: os autores

Na seção extra, exploramos possíveis situações de conflito, em entrevistas, possibilitando ao aluno que se posicione tanto pela produção oral quanto escrita na LI. Trata-se de se aventar uma concepção de língua e de ensino-aprendizagem como prática social e situada, permeada por relações de poder entre os interlocutores. Trata-se ainda de encorajar o falante brasileiro de LI a se ver como enunciador legítimo de uma língua outra, mesmo que não a domine em seus aspectos formais.

Ressaltamos que o material ainda está em fase de revisão, e que a ideia é desenvolver uma proposta que esteja sempre aberta a reformulações, tanto no que diz respeito aos textos trabalhados, aos tipos de atividades, à integração de ferramentas digitais, sobretudo para encorajar a autonomia do aluno e o estudo da LI fora da sala de aula. Ainda não foi possível elaborar uma seção voltada para a avaliação de cada unidade, com critérios definidos acerca dos aspectos pelos quais a performance linguística-discursiva do alunos deva ser avaliada. De qualquer forma, entendemos que a proposta até o momento tenha conseguido contemplar as inquietações teórico-pedagógicas discutidas no NuLi, sobretudo a de se promover um ensino-aprendizagem que leve em consideração as necessidades e interesses locais, sem desconsiderar as demandas globais para o uso da língua. Enfim, uma proposta que tome a língua e seu ensino como fenômeno responsivo à vida social.

Passamos agora à discussão das percepções dos professores bolsistas e da coordenadora pedagógica acerca do projeto.

4. Percepções sobre o projeto: a escrita entre a produção e a resistência

Nesta seção, discutimos, com base na análise das respostas dos professores a um questionário avaliativo e de notas de campo da coordenadora, suas percepções sobre o desenvolvimento do projeto de produção de material didático até o momento. Nossa análise se pauta em uma metodologia qualitativa, na qual nos interessa delinear as vozes que são evocadas pelos professores ao atribuírem sentido à experiência de elaborar material didático, bem como discutir o efeito de nossas observações como coordenadora pedagógica. A nosso ver, o projeto instaurou, aos professores, tanto um gesto de produção quanto de resistência - pela/na escrita.

Ao serem solicitados a responder um questionário avaliativo sobre as atividades desenvolvidas no NuLi-UFU no primeiro semestre de 2018, os professores se posicionaram acerca do projeto de desenvolvimento de material didático, ao responderem à pergunta: *Como você avalia o primeiro semestre de 2018, em relação às reuniões e atividades pedagógicas?* Trazemos, no Quadro 1 abaixo, alguns excertos representativos das respostas dadas por eles para discussão de suas percepções.

Quadro 1: Avaliação dos professores bolsistas

P1 ⁹ : Estou gostando da elaboração de material didático em pequenos grupos, é uma <i>forma de aprendermos uns com os outros e trocar experiências</i> . Creio que aprendemos mais trabalhando em grupo.
P2: As atividades de desenvolvimento de material didático foram muito importante para mim, pois percebi que <i>eu poderia criar e nortear os meus cursos através destes materiais</i> .
P3: Achei bastante interessante. Nunca havia trabalhado dessa forma, principalmente na questão de produção de material didático. Acredito que realmente <i>nos ajuda na vida como professores, pois nos dá novas ideias e nos faz ter um novo olhar sobre certas coisas</i> .
P4: Além disso, as reuniões pedagógicas para elaboração de material didático foram uma ótima ideia na minha opinião e gostaria que acontecessem de novo, pois é um <i>momento em que podemos dividir ideias e opiniões</i> .
P5: Acho que o que <i>salvou nossas reuniões pedagógicas foi a oficina de material didático</i> .

⁹ Os professores serão representados pela letra 'P' e um número. Ressaltamos que o questionário foi respondido por 10 professores bolsistas.

Não gosto de trabalho em grupo no que tange o planejamento de material/course eu seria mais produtiva se houvesse a opção de produzir isso sozinha, mas ao mesmo tempo entendo a intenção por trás do trabalho em grupo e lhe dou devida importância.

De forma geral, o projeto de produção de material didático parece ter sido bem recebido pelos professores. Em seus dizeres, destacam-se a relevância do trabalho colaborativo (P1), a contribuição para a preparação das aulas (P2) e o (re)posicionamento como professor (P3). Todavia, vê-se também a dissonância de vozes, no dizer de P5, para quem o projeto em si foi significativo, mas não a experiência de produzir em grupo.

Uma outra forma de avaliação do projeto se deu pelas notas de campo da coordenadora pedagógica. Trata-se de observações a respeito dos posicionamentos dos professores durante as reuniões do grupo e de seu envolvimento nos momentos de produção do material, propriamente dito. Organizamos nossas percepções por meio de enunciados que expressam, em nosso gesto de leitura, o efeito de sentido dos dizeres de alguns professores acerca da relevância do projeto. Vejamos.

- i) A questão da ‘pertinência’: representada pelo enunciado *o material didático pode engessar as aulas;*
- ii) A questão da ‘eficiência’: expressa no enunciado *o material didático só pode ser eficientemente usado pelo próprio professor que o produziu;*
- iii) A questão da ‘redundância’: representada por *já produzo material didático.*

O primeiro enunciado – *o material didático pode engessar as aulas* – trouxe à baila a questão da pertinência de se elaborar material didático, haja vista que isso poderia tornar as aulas repetitivas, engessadas e não pertinentes aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Tal enunciado parece evocar a voz da crítica aos livros didáticos como instrumentos que limitam a autonomia do professor em sala de aula. Sem desconsiderar toda a problematização levantada pelos estudos em Linguística Aplicada (RICHARDS, 2001; CRAWFORD, 2002; GRIGOLETTO, 1999; MACHADO, 1996), entendemos que o material em si não se constitui como elemento engessador, já que é sobretudo o olhar do professor, balizado por suas concepções de ensino-aprendizagem, que incidirá nas formas como o material será trabalhado na aula (MAGNO E SILVA, 2009).

Outro ponto levantado, durante as reuniões pedagógicas, diz respeito à dificuldade tanto de se usar um material produzido pelo outro quanto a de se produzir um material para que outro use. Desse modo, o enunciado *o material didático só pode ser eficientemente usado*

pelo próprio professor que o produziu aponta, a nosso ver, para a ilusão de controle e também de completude do sujeito, ao se ver como detentor de sentidos de seu próprio material, como se os sentidos (de seu próprio dizer) também não lhe escapassem ou como se o uso do material pelo professor – ainda que autor – não se constituísse sempre como um evento único e irrepetível.

Por fim, alguns professores argumentaram que não viam muito sentido no projeto, uma vez que, na visão deles, era algo que já faziam ao prepararem as aulas. Desse modo, o terceiro enunciado – *já produz material didático* – possibilitou a discussão, no grupo, da diferença entre o gênero ‘plano de aula’, ‘slides para aula’ e material didático, propriamente dito. O que parece ser apagado, na percepção de alguns professores, é justamente o fato de que a escrita do material o posiciona de forma distinta em relação à língua e ao próprio aluno. A escrita demanda que o professor: articule atividades didáticas em sequências lógicas, coerentes e coesas; tenha cuidado com o aspecto visual do material; atente para questões dos direitos autorais dos textos verbais e não verbais que utiliza; elabore enunciados suficientemente claros para serem utilizados por um outro professor. Enfim, a produção do material o interpela a se posicionar de forma a dar um ‘acabamento’ – ainda que ilusório – na/pela língua outra, as suas propostas de ensino, o que não é demandado na elaboração de slides e/ou planos de aula. Uma simples imagem colocada em um slide requer toda uma elaboração linguístico-discursiva quando transposta para o material didático.

Outro aspecto que corrobora nossa percepção acerca da resistência, por parte de alguns, na produção do material didático diz respeito ao silenciamento sobre o projeto nas respostas ao questionário avaliativo, mencionado anteriormente. Dos dez professores, três não fizeram qualquer menção ao projeto, sendo que dois desses foram justamente os que levantaram boa parte das problematizações nas reuniões.

Ainda que, aparentemente, a resistência tenha sido uma voz minoritária, compreendemos sua relevância por trazer à tona a relação tenso-conflitiva que a tomada da palavra instaura ao sujeito, especialmente em uma língua outra, e em um gênero escrito acadêmico. Além disso, cabe mencionar o que observamos no que se refere à dinâmica da elaboração do material, propriamente dita. Após algumas reuniões, dividimos os três grupos em subgrupos e os orientamos a produzirem diferentes partes do material. Algumas duplas pareciam produzir menos, atendo-se mais aos aspectos de formatação do material do que à produção de atividades pedagógicas, por exemplo, o que parece acenar que a resistência não

se dá apenas naquilo que se explicita verbalmente. Ora não podemos desconsiderar que o questionário avaliativo foi solicitado pela coordenadora, instaurando, pela relação assimétrica de poder, espaços de interdição ao professor. Prova disso é que apenas um, dos dez professores, entregou seu material didático completo ao final do semestre, embora a maioria tenha avaliado o projeto como positivo. Esse fato nos levou a reformular as ações do projeto de modo a permitir que o material fosse produzido individualmente ou em duplas, conforme o curso ministrado pelo professor, e em horários que não os das reuniões pedagógicas.

5. Considerações Finais

Neste artigo, discutimos alguns resultados de um projeto de desenvolvimento de material didático para o ensino de LI com fins acadêmicos no NuLi-ISF-UFU. Retomando o título do trabalho – ensino e autoria – aventar-nos-íamos a dizer que a preparação de aula, e sua materialização em planos de aula e/ou slides, por exemplo, constitui-se já em um gesto de autoria, uma vez que demanda do professor um olhar que vem recortar, redimensionar, reorganizar a língua como objeto do saber. Todavia, nossas análises sugerem que a elaboração do material didático se constitui como processo tenso-conflitivo de produção e resistência, ao demandar dos professores bolsistas a inscrição em distintas posições discursivas, a saber: a de professores de língua inglesa e a de produtores de material. Se, para a primeira posição, a fala se configura como prática languageira que organiza as interações verbais (ainda que fortemente relacionada à escrita, haja vista acontecer no contexto acadêmico), estabelecendo os “rituais” da aula, por meio, por exemplo, da canônica sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação). Para a segunda posição, a escrita assume função central, interpelando o sujeito, a partir da relação de alteridade que estabelece com seu auditório social, a mobilizar e articular diferentes vozes e a costurar fios dispersos para construir uma unidade para seu material didático.

Instaurando a necessidade de um posicionamento em relação às palavras do outro, que, “introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 2002, p. 195), a produção do material didático permite ao professor problematizar suas concepções de ensino-aprendizagem, revisitar as teorias que estuda no curso de Letras, enfim, lançar um gesto de autoria ao ensino, que, a nosso ver, pode reverberar em seu processo de formação profissional.

Referências

- BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRITO, C. C. P. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 65-83, 2012.
<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p65>
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de um Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32
- CRAWFORD, J. The role of materials in the language classroom: finding the balance. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 80-91.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.013>
- FABRÍCIO, B. F. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **Linguagens e descolonialidades**: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo – vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 15-38.
- FIAD, R. S. A escrita na Universidade. *Revista da Abralín*, v. 10, n. 4, p. 358-369, 2011.
<https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>
- GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 79-91.
- GUILHERME, M. F. F. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C. e BÁRBARA, L. **Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada**: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 37-56.
- HASHIGUTI, S. T. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.). **Linguística aplicado ao ensino de línguas estrangeiras**: práticas e questões sobre e para a formação docente. Curitiba: CRV, 2013. p. 35-54.
<https://doi.org/10.24824/978858042755.4>
- KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 115-132, 2018.

MACHADO, N. J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. In: BRASIL. INEP. Livro didático e qualidade de ensino. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>. Acesso em 11 de nov. de 2018.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R. e CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A.V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100007>

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: _____. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

PENNYCOOK, A. Beyond (F)utilitarianism: English “as” academic purpose. **Hong Kong papers in linguistics and language teaching**, 17, p. 13-23, 1994.

RICHARDS, J. C. The role and design of instructional materials. In: _____. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 251-285. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220.010>

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educación**, v.4, n. 2, p. 1-17, 2004. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26429759_English_Teachers_as_materials_developers Acesso em 09 de nov. de 2018.

SARMENTO, S., KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47>

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, 45, p. 143-179, 2012. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

Artigo recebido em: 13/11/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

AS MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO NA DIVULGAÇÃO DO MY ENGLISH ONLINE (MEO)

Social media as communication tools at My English Online (MEO) promotion

Isis Juliana Figueiredo de BARROS*
Rônei Rocha Barreto de SOUZA**
Rafael Antonio Pereira VICENTE***

RESUMO: Esta pesquisa trata de como as mídias sociais oportunizam a dinamização de campanhas publicitárias de modo mais assertivo junto ao seu público-alvo. O presente trabalho busca analisar a utilização das redes sociais na divulgação do curso *MyEnglish Online* no âmbito do Núcleo de Línguas do Programa Idioma sem Fronteiras na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Os resultados demonstram que, apesar da divulgação nas plataformas institucionais (e-mail *marketing*, *site* da instituição), o compartilhamento de informações através das redes sociais não institucionais mostrou-se mais eficaz na divulgação das ações do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras na referida instituição.

PALAVRAS-CHAVE: *My English Online*; Mídias Sociais; Campanha Publicitária.

ABSTRACT: This paper deals with how social media positively support the dynamization of advertising campaigns related to its target audience. The present paper analyzes the use of social media with respect to the promotion of My English Online course at IsF Language Center of Federal University of the West of Bahia (UFOB). The results show that, despite the promotion in institutional platforms (email marketing, official site), the sharing of information through non-institutional social media was more effective in spreading the actions of IsF Language Center in the aforementioned institution.

KEYWORDS: My English Online, Social Media, Advertising Campaign.

1. Introdução

No mundo pós-moderno, com o surgimento de novas tecnologias e avanço das pesquisas, é impossível fazer ciência apenas localmente. Dessa forma, a implementação de cursos na área de formação e capacitação em Línguas Estrangeiras, sobretudo da Língua Inglesa, nas Instituições de Ensino Superior (IES) é imprescindível para a promoção da internacionalização da Universidade brasileira e interação global com outras IES de outros países. A fim de promover ações desse tipo, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

*Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professora Assistente do quadro de docentes da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde atua como Coordenadora Geral do NuLi/IsF/UFOB.

**Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professor Assistente da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde atua como Coordenador de Colegiado do Curso de Bacharelado em Publicidade e Propaganda.

***Formado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde atuou como Trainee no âmbito do NuLi/IsF/UFOB, e atualmente é Professor do Governo do Estado da Bahia.

proporciona duas interessantes vantagens: 1) possibilita a universidade dialogar com seu entorno (porque promove aperfeiçoamento e requalificação do professor da educação básica, principalmente de escola pública) e oportuniza o acesso dos estudantes das diversas áreas do conhecimento ao estudo de línguas.

Atualmente o Programa IsF compreende curso de vários idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como LE). Apesar disso, sendo a língua franca da comunidade científica no mundo de hoje, é importante reconhecer a centralidade da Língua Inglesa para a construção da internacionalização da IES. Por essas razões, o Programa IsF torna-se um instrumento legítimo para o avanço, desenvolvimento e expansão da internacionalização da Universidade, sobretudo, das ações em pesquisa.

No que tange ao Programa IsF na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), o Núcleo de Línguas (NucLi) local, que atualmente tem focalizado nas ações relacionadas ao ensino-aprendizado em Língua Inglesa, vem sendo mantido de modo geral pelas atividades criadas e desenvolvidas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), a fim de cumprir o objetivo de inserir a UFOB nas ações de internacionalização. O NucLiIsF/UFOB tem participado, desde a sua implantação em 2015, das ofertas de aplicação de exames de proficiência (o TOEFL), de cursos presenciais oferecidos na IES, e também do curso *online* de Língua Inglesa por meio da plataforma *MyEnglish Online* (MEO), sendo esta última ação foco da presente análise.

A UFOB, além de ser uma IES em expansão, com apenas cinco anos desde sua criação, é também inserida em um formato de multicampia, sendo a sede situada em Barreiras, Bahia, e os demais quatro *campi* estão distribuídos pelo oeste da Bahia, nas cidades de Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória. O NucLiIsF/UFOB promove as ações do Programa IsF em todos os *campi*, uma vez que o NucLi não atende somente a um centro específico. Buscando mapear a eficácia dessa articulação com as mídias sociais (institucionais e não institucionais), delimitou-se como objeto de análise o número de usuários inscritos na Plataforma MEO no âmbito da UFOB.

Dessa forma, este artigo visa a apresentar as concepções de campanha publicitária nos termos de Lupetti (2008), entre outros, e a noção de mídias sociais (ABREU, 2012; COSTA, 2016; LINS, 2017) e, sob esse respaldo teórico, analisar os dados retirados da plataforma *online* no que se refere ao NucLiIsF/UFOB, e desenvolver, a partir disso, discussão e hipótese com objetivo de contribuir para a reflexão acerca da eficácia das ações de divulgação do

MEO, em rede nacional, tendo em vista o movimento de internacionalização das IES brasileiras em consonância com Ministério da Educação e Cultura (MEC) na figura do Programa IsF.

2 A concepção de campanha publicitária e as mídias sociais

Partindo do conceito de Publicidade e Propaganda delimitado pelas “Normas-Padrão da atividade Publicitária” (lei nº 4680/65, art. 2º; decretos nº 57690/66 e 2262/97), que, segundo as quais, é “qualquer forma remunerada de difusão de ideias, mercadorias, produtos ou serviços por parte de um anunciante identificado” (CONSELHO EXECUTIVO DE NORMAS PADRÃO, 1998, p. 6), a atividade publicitária é estabelecida e consolidada como uma forma de comunicação com o seu alinhamento com o mercado, criatividade e persuasão, além de catalisadora das tendências sociais.

Isto posto, a publicidade é utilizada pelas organizações para atingir os seus objetivos mercadológicos e institucionais, porém de maneira planejada com ações estratégicas e táticas. Sobre isso, Dickson (1992 apud SANTOS, 2005, p. 98) afirma que “a intuição e o improviso não são a melhor maneira de se lidar com as incertezas”. Tendo em vista essa premissa, é necessário desenvolver pesquisas que subsidiem a criação de uma campanha publicitária, de modo a ser mais eficaz possível, para a elaboração de planejamento que vise a inibir os problemas de comunicação do anunciante e atinja aos objetivos previamente elaborados.

Planejar uma campanha com elementos criativos e lógicos, e que viabilizem maior aproximação com o público consumidor é essencial para a promoção de produtos, bens ou serviços. De acordo com Sant’Anna (1998), o planejamento de comunicação é aquele fundamentado adequadamente, planejado com maestria, com produção impecável e veiculação estratégica para atingir seu público-alvo. Senna reitera esse argumento, quando destaca que (2003, p.16) “comunicação não é brinquedo nem luxo de empresa grande. E não pode ser feita por qualquer um. Hoje em dia, ela decide o futuro ou a falta dele em empreendimentos no mundo inteiro”. Assim, para obter os resultados esperados, é preciso elaborar um excelente planejamento de campanha que tenha como resultado um produto criativo, sensível e convincente.

Outrossim, é importante mencionar que, de acordo com Lupetti (2008), diferentes objetivos de comunicação e diferentes públicos resultam diferentes tipos de campanha publicitária. Para além da escolha do tipo de campanha a ser desenvolvida, é imprescindível

também a escolha dos veículos de comunicação adequados para que a ação publicitária atinja seu público-alvo. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de um planejamento de mídia. Devem ser definidas estratégias e táticas assertivas no ato da veiculação do anúncio, visando à receptividade do público-alvo através dos meios de comunicação adequados. Portanto, o plano de mídia terá o foco nos objetivos, estratégia e tática de mídia. (SANT'ANNA, 2002; LUPETTI, 2008; TAMANAHA, 2011).

Na contemporaneidade, há tendência da divulgação de ações de publicidade no meio digital. Lins (2017) argumenta que o avanço das novas tecnologias dinamiza as perspectivas de veiculação e divulgação dos conteúdos publicitários em diferentes plataformas. As novas mídias (ou mídias *online*) propiciam aos anunciantes falarem com o público-alvo de modo mais assertivo e com custo inferior aos meios tradicionais de veiculação como é o caso da televisão e do rádio. Sobre a mesma temática, Costa (2016) afirma que a interatividade é um dos principais atrativos das redes sociais pois as pessoas querem opinar, questionar, denunciar, endossar, participar. As organizações pensam em “formatos de anúncios inovadores para a internet como também investem na abertura de canais de comunicação e relacionamento com o(a)s internautas. (LINS, 2017). Nessa perspectiva, “os novos meios de produção e transmissão de conteúdos que as mídias sociais possuem acabam sobrepondo-as às chamadas mídias tradicionais, além da questão da interatividade dessas mídias com o público-alvo (ABREU, 2012).

3 Metodologia de coleta de dados

Este artigo aponta os resultados de um estudo *ad hoc*, que objetiva descrever estatisticamente situações de mercado consumidor, com análise quantitativa baseada no método dedutivo (cf. SAMARA; BARROS, 2002), por meio de levantamento e interpretação de dados e tratamento estatístico. Para coleta de dados, tomou-se por base duas plataformas *online* distintas: i) o *site* de Relatório gerencial do *My English Online*, administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) site de Gestão do Programa Idiomas sem Fronteiras, administrado pela equipe do Núcleo Gestor do Programa IsF, fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

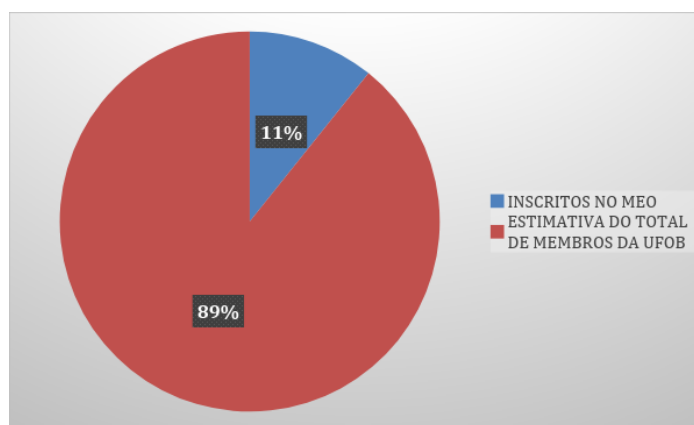
Em um primeiro momento (anterior a outubro de 2017), as inscrições dos estudantes foram realizadas via plataforma em i) e, nos últimos meses (entre outubro de 2017 até a data vigente), é realizada via plataforma em ii). O acesso às inscrições ocorre via *login* e senha,

fornecidos pelo Núcleo Gestor do IsF/MEC ao Coordenador Geral do NucLiIsF/UFOB. Nas plataformas, é possível filtrar via sistema o número de inscritos cadastrados ativos e bloqueados, por meio do Mapa de Inscrição do MEO. Uma vez os dados filtrados nessas plataformas, foi feito o quantitativo de inscritos, ativos e bloqueados no sistema. Em seguida, calculou-se o percentual por período em Excel, a fim de gerar os gráficos para análise.

4 Divulgação das inscrições no My English Online: descrição e análise dos dados

Para além da capacitação dos estudantes em Língua Inglesa, o MEO serve como referência para oferta de cursos presenciais do NucLi/UFOB¹, cujo número mínimo de participantes é entre 15 e 25 estudantes por turma, a quantidade de estudantes cadastrados no MEO também torna-se um parâmetro, haja vista que o nível do curso ofertado toma por base os inscritos ativos no curso online do MEO. Com o recredenciamento do NucLiIsF/UFOB, houve a necessidade de realizar o levantamento de estudantes inscritos no MEO, para que se pudesse mapear e traçar estratégias de quais cursos pudessem ser ofertados em junho de 2017. O Gráfico 1 demonstra o número percentual de inscritos no MEO na época, ativos e bloqueados, em relação ao total de membros acadêmicos da UFOB.

Gráfico 1 – Número de inscritos em relação ao total de membros da UFOB



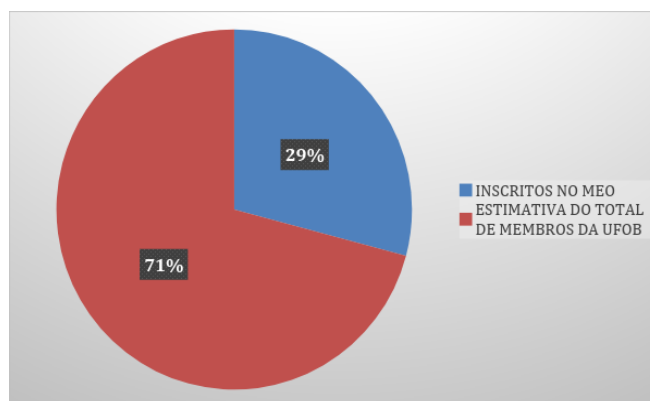
Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Gráfico 1, sobretudo do número de estudantes inscritos no MEO, correspondente a 482, se comparados ao número total de estudantes e servidores da UFOB em

¹O número de vagas definitivo é divulgado semestralmente no endereço eletrônico <http://isf.mec.gov.br>.

2017 (cerca de 4 mil), parecem irrisórios. Na ocasião, verificou-se a necessidade urgente em se promoverem ações a respeito do Programa IsF na comunidade UFOB, a fim de incentivar e despertar o interesse pelo estudo de língua inglesa, principalmente para fins acadêmicos. Para isso, seria preciso estabelecer parcerias com a Assessoria de Comunicação da instituição, para produção de peças publicitárias, com os programas de pós-graduação da UFOB, e com as pró-reitorias de graduação e pós-graduação. Além disso, imperava-se a necessidade de repensar as formas de divulgação e campanha para elevar o número de interessados no curso *online* administrado pelo Programa IsF. O quadro atual de inscritos no MEO na UFOB é de 29% do total de membros da UFOB, isto é, em número reais, totalizam-se 1556 inscritos, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2-Quadro atual de inscritos no MEO em relação ao total de membros da UFOB



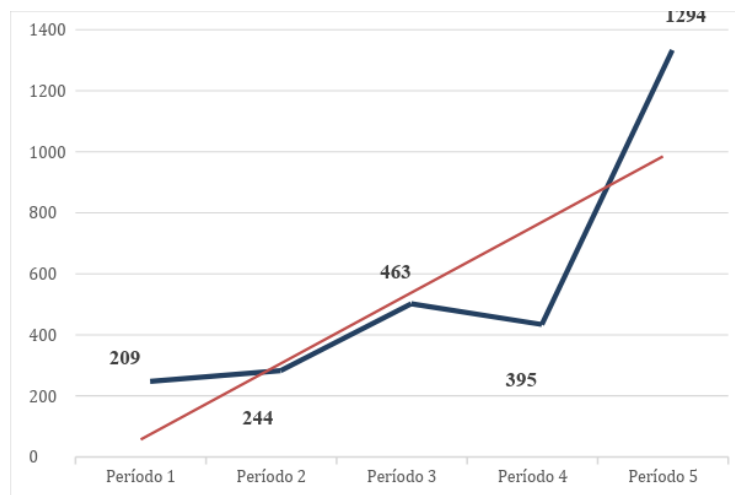
Fonte: Elaboração própria.

No gráfico o percentual de 29% corresponde ao total de 1556 estudantes inscritos no MEO até outubro do ano de 2018. Em relação ao primeiro número de inscrições (correspondente a 482), a comparação entre o Gráfico 1 o Gráfico 2 aponta um aumento de 30% de adesão ao curso *online* do MEO. O número de inscritos ativos do período atual também chama atenção se comparado ao número dos períodos anteriores.

A fim de investigar as razões que levaram ao aumento de adesão ao MEO ao longo de um ano, passou-se a se observar as ações de campanha publicitária e o fluxo de inscrições em cinco intervalos entre uma campanha e outra: período 1, correspondente a junho 2017, no período de início do recredenciamento do NucLiIsF/UFOB; período 2, em dezembro de 2017; período 3, em fevereiro de 2018; período 4, em maio de 2018; e período 5, correspondente ao

status atual. O gráfico 3 a seguir demonstra um crescimento baixo nos quatro primeiros períodos e aumento notável no último período.

Gráfico 3 – Número de usuários inscritos no MEO em período posterior às ações de campanha publicitária



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 3, há aumento de inscrições de 14% entre o período 1 e 2, com uso de e-mail institucional, materiais *offlines*, como cartazes físicos (A3/A4), e *site* oficial da UFOB, demonstrando pouca eficácia em relação à transmissão de mensagem ao público alvo por esses meios. É importante salientar que, durante esse período, foram recorrentes a devolutiva de e-mails externos na caixa de entrada e também reclamações referentes ao *spam*. Entre o período 2 e 3, com inserção de uma conta de e-mail do Google como canal de comunicação com outros endereços não institucionais, houve um crescimento do percentual 47% da adesão dos inscritos ativos ao MEO. Entre o período 3 e 4, não houve campanha para inscrições no MEO e, além de se observar quase nenhum aumento do número total de inscritos, houve ainda um decréscimo no número de inscritos ativos no MEO, correspondente a 17% em relação ao período anterior.

Entre o período 4 e 5, com a inserção das redes sociais (institucionais e não institucionais) como Instagram, Facebook, e, sobretudo, WhatsApp, conforme se verifica no gráfico 3, o aumento de estudantes inscritos no MEO é considerável em relação ao período anterior, representando 69% de inscritos a mais no período 5 se comparado ao período 4. Sobre essa questão, salienta-se que o aplicativo de *chat* WhatsApp se tornou um dos

maiores instrumentos de comunicação dos últimos tempos, por ser uma ferramenta prática e de fácil manuseio, uma vez que texto, imagem e som agora convergem para um único aplicativo, fenômeno que já vem acontecendo desde as chamadas tecnologias contemporâneas².

No âmbito do NucLiIsF/UFOB, foi possível perceber um aumento de pessoas interessadas nas ações do Programa após a utilização de *WhatsApp* como ponte de comunicação, ratificando a argumentação de Lins (2017) de que as novas tecnologias dinamizam as ações publicitárias, já que se observou o retorno mais imediato e instantâneo dos estudantes por esse meio. Anteriormente a esse recurso, no NucLi-IsF/UFOB, utilizava-se majoritariamente o *e-mail* institucional para comunicação com a comunidade acadêmica, além disso, fez-se uso de notas informativas publicadas no *site* oficial da UFOB através da Assessoria de Comunicação da Universidade. O retorno não era rápido (às vezes era necessário entrar em contato por ligação com a comunidade acadêmica) e, muitas vezes, falho, já que nem todos acessam com frequência a caixa de entrada ou o *site* da IES. Outra ferramenta também utilizada foi o *Skype*, mas que entrou em desuso após o *WhatsApp* e suas constantes atualizações, tendo em vista que hoje o último já realiza videoconferência em grupo, passando a englobar múltiplas funções.

A partir do momento que o NucLi-IsF/UFOB passa a ter suas próprias contas em redes sociais, e ao contar com parcerias de outros perfis de contas não institucionais para a divulgação do MEO, sem limitar-se aos perfis institucionais da UFOB para divulgação das ações do Programa, notou-se maior eficácia no que tange à aderência ao curso *online*, como se pode observar a alteração em número e percentual entre os períodos 4 e 5 no Gráfico 3.

Um outro fator importante também se deve ao caráter mais despojado, livre e mais voltado para os usuários de *internet* que o Instagram, por exemplo, possui, uma vez que é comum a utilização de *memes*, *charges*, *quadrinhos*, *gifs* (estes vêm recebendo constantes contribuições em seu banco de dados, haja vista a grande procura), etc, na divulgação de um produto, mais especificamente nas inscrições do MEO, na oferta de exames de proficiência ou de cursos presenciais. A ferramenta, ao contar ainda com serviços de localização, pesquisa através de *hashtag* e espaço para *link* na Bio (descrição) do perfil, entre outros, possibilita um contato direto entre o público e o Nuc-LiIsF/UFOB, pois dinamiza o processo de participação

² “Por novas tecnologias entendemos a fotografia, o cinema e o vídeo e, por tecnologias contemporâneas, as computacionais” (VENTURELLI, 2004, p. 11).

nas atividades relacionadas ao Programa IsF, devido à interatividade favorecida por essas mídias, conforme argumentação de Abreu (2012).

Conclusão

A mensuração de resultados de uma campanha publicitária pode ser, por muitas vezes, analisada sob a ótica das vendas de um produto e/ou serviço. No caso de inscrições do MEO no âmbito do NuLiIsF/UFOB, a utilização das mídias institucionais da UFOB não se mostrou tão efetiva para tal intuito. Porém, as redes sociais institucionais e não institucionais, além de perfis parceiros, demonstram atender aos objetivos de divulgação como também de matrícula no referido Programa.

O número de inscritos no MEO cresceu de maneira satisfatória com a divulgação em redes sociais, em especial *Facebook* e *Instagram* não institucionais, em detrimento do e-mail institucional e *site* da UFOB. O compartilhamento de informações sobre o Programa IsF mostrou-se fundamental para o impulsionamento das inscrições e matrículas de ofertas em cursos presenciais e testes de proficiência. Para além dessas duas redes sociais, a utilização do aplicativo *WhatsApp* é considerado fundamental para o impulsionamento das inscrições no MEO e divulgação do Programa IsF, porque dinamiza as relações e aproxima a equipe do NuLi-IsF/UFOB ao público-alvo, conforme prevê Galindo (2008).

Ademais a esse fato, as redes sociais apresentam baixo custo de veiculação bem como cobertura e alcances satisfatórios para divulgação de uma campanha publicitária. Este estudo demonstrou como tais ferramentas mostraram-se eficientes para a divulgação e para o aumento de adesão de inscrições no MEO. Sugere-se para novos estudos uma avaliação qualitativa das campanhas publicitárias de divulgação do Programa IsF relacionados à recepção do público-alvo.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. **A Publicidade e as redes sociais digitais: a postura do consumidor 2.0.** http://www.insite.pro.br/2012/Maio/publicidade_redes_digitais.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2018.

CONCEITO DE PUBLICIDADE. Disponível em: http://www.cenp.com.br/PDF/NomasPadrao/Normas_Padrao_Portugues.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2018.

LINS, L.A. **A Publicidade nas Redes Sociais Digitais:** experiência, engajamento e diálogo na Campanha Skol Reposter. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0010-1.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2018.

LUPETTI, M. **Administração em Publicidade:** A verdadeira alma do negócio. São Paulo. Cengage Learning, 2008.

MEYER, M. **Questões de retórica:** linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70.1998.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. de. Métodos de pesquisa. In: __. Pesquisa de Marketing: conceitos e metodologias. 3. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p. 30-32.

SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SANT' ANNA, A. **Propaganda:** teoria - técnica - prática. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, G.; **Princípios da Publicidade.** Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SENNA, P. V. **Meu caro anúncio:** A publicidade descomplicada. São Paulo: Saraiva, 2003.

TAMANAHHA, P. **Planejamento de Mídia:** teoria e experiências. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2011.

VENTURELLI, Suzete. **Arte: espaço_ tempo_ imagem.** 1a reimpressão. Brasília: Editora. Universidade de Brasília, 2011

Artigo recebido em: 18/11/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

O USO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS PARA CURSOS DE NÍVEL BÁSICO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

The use of authentic materials for basic level English courses for specific purposes

Mariana Marcelli Ribeiro DAMACENA*
Yasmin Gomes de ARAÚJO**

RESUMO: Este artigo investiga as percepções de professores de inglês sobre o uso de materiais autênticos para cursos de nível A2 (QCER). Neste relato de experiência, compartilhamos as vantagens observadas por professores do uso desses materiais para o processo de ensino-aprendizagem e desafios provenientes do processo de elaboração e revisão de cursos para o NucLi UnB do Programa IsF. Discutimos o processo de adaptação desses materiais para adequá-los ao contexto acadêmico e ao nível de proficiência linguística do público alvo dos cursos de Compreensão oral: palestras e aulas e Produção oral: interações acadêmicas. O relato e discussão são provenientes de entrevistas com professores bolsistas e a análise teórica foi feita com base na literatura referente ao uso de materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras. Ao final, esperamos poder trazer contribuições relevantes para professores de língua estrangeira, no que tange à produção e adaptação de materiais autênticos para níveis básicos de proficiência.

PALAVRAS-CHAVE: nível A2 QCER; adaptação de material autêntico; inglês para fins específicos.

ABSTRACT: This report focuses on the perception of English teachers of the use of authentic materials in A2 level courses (CEFR). We will share the advantages mentioned by teachers of the use of authentic materials in the teaching-learning process and the challenges derived from it in the design and revision process at the UnB Languages without Borders (LwB) Program NucLi (Languages Office). We will discuss the process used to adapt materials to the academic context and the linguistic level of the target audience of the courses of “Compreensão Oral: Palestras e Aulas” and “Produção Oral: Interações Acadêmicas”. The report and discussion are based on interviews with fellow teachers and also on the analysis of literature related to the use of authentic materials in the teaching-learning process. We hope to bring relevant contributions to foreign language teachers concerning the production and adaptation of authentic materials for basic level students.

KEYWORDS: A2 courses CEFR; adaptation of authentic materials; English for specific purposes

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de professores do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade de Brasília com a implementação de materiais autênticos em cursos de nível básico. Para tal discussão, entende-se material autêntico como uma amostra de linguagem produzida em um contexto de comunicação genuíno, ou seja, não voltada para o ensino de línguas (NUNAN, 1999).

Esta é uma pesquisa qualitativa, segundo a qual, para Burns (1999), os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. Os dados que aqui discutimos são provenientes de um questionário

* Graduanda em Letras Inglês Licenciatura pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB

** Graduanda em Letras Inglês Licenciatura pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB

respondido por professoras do NucLi UnB do Programa IsF nos meses de agosto e setembro de 2018 a respeito de suas experiências com o uso de materiais autênticos em cursos de nível básico de compreensão oral e de produção oral. Esses questionários serão aqui analisados com o intuito de investigar as percepções das participantes da pesquisa a respeito do tema que motivou nossa investigação.

O questionário consistiu em seis perguntas que propunham analisar o entendimento das participantes no que tange ao tema da pesquisa. Ao todo, nove professoras responderam ao questionário, e, por questões éticas, suas identidades serão preservadas ao longo desta discussão. Para referência, usaremos a letra P e adicionaremos um número ao lado para identificar a participante (P1, P2, P3, etc). Dividiremos a análise das respostas em duas seções: na primeira delas discutiremos as vantagens do uso de materiais autênticos e na segunda discutiremos sobre os desafios apontados pelas respondentes no que tange ao uso de materiais autênticos com alunos de nível básico.

Para Coelho (2011), o uso de materiais autênticos poderá despertar no aluno um sentimento de satisfação pelo simples fato de conseguir extrair dos textos informações novas e autênticas, comprovando assim que a língua é real e que existe mesmo fora da sala de aula. Além disso, outra contribuição significativa do uso desses materiais é apontada por Boxer; Pickering (1995), que afirmam que o uso de materiais autênticos ajuda a suprir a falta de contextualização dos livros didáticos, já que sem ela é impossível que os alunos aprendam a reconhecer em quais situações a língua alvo é apropriada. Além disso, os referidos materiais trazem uma linguagem mais próxima da comunicação real, ou seja, fora da sala de aula, com características e objetivos não pedagógicos e, portanto, auxiliam a observação da natureza dinâmica e interativa da linguagem (McCARTHY; CARTER, 1994).

Apesar desses e de outros benefícios apontados pelos teóricos, o uso de materiais autênticos com alunos de nível básico de proficiência (A2 – QCER) pode ser considerado bastante desafiador, principalmente por professores novatos, como é o caso dos professores-bolsistas do Programa IsF. Tendo em vista que alunos de nível básico podem ainda não possuir parte dos subsídios linguísticos necessários para serem utilizados como ferramentas para compreensão satisfatória de amostras reais de uso da língua, as tarefas propostas devem ser adequadas para ajudar os alunos a entender melhor o material usado e não para mostrar o quanto pouco eles sabem. Assim, a linguagem pode ser adaptada, mas não deve ser artificial (HARMER, 1983), ou seja, excessivamente modificada a ponto de não corresponder ao seu

uso na comunicação genuína, não pedagógica. Vale ressaltar que um dos objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras é a formação de professores de línguas e, assim, buscamos direcionar a investigação para a perspectiva das experiências dos/das professores/as bolsistas.

2. Perguntas para investigação

As três primeiras perguntas do questionário buscavam investigar as vantagens do uso de materiais autênticos para o processo de ensino-aprendizagem de alunos iniciantes, e as demais procuravam identificar os desafios encontrados no processo de adaptação dos materiais autênticos para uso com alunos de nível básico.

A primeira pergunta pedia que os respondentes do questionário classificassem o quão úteis os materiais autênticos são no processo de ensino-aprendizagem de alunos de nível A2. Dessa forma, procuramos estabelecer um ponto de partida para a análise das outras respostas. Na segunda pergunta, os participantes da pesquisa foram questionados sobre como o uso desses materiais contribui para encorajar os alunos a utilizar a língua. Posteriormente, foi pedido que descrevessem como o uso de amostras reais de língua conferem à sala de aula uma atmosfera dinâmica e culturalmente situada, trabalhando não somente com gramática e vocabulário, mas também abordando elementos da pragmática da língua.

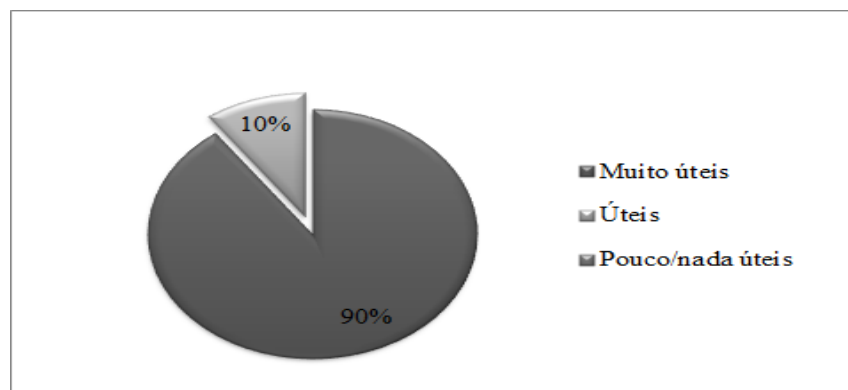
Na segunda parte do questionário, pedimos aos professores para relatar as maiores dificuldades para adaptar e utilizar materiais autênticos em cursos de compreensão oral e de produção oral de nível A2. Também pedimos para que narrassem e dessem exemplos dos principais tipos de modificações que tiveram de fazer para tornar esses materiais adequados ao referido nível. Além disso, fizemos um levantamento dos itens que foram apontados no questionário como os mais complexos encontrados nos materiais e que demandavam maior atenção dos professores no processo de adaptação dos materiais.

A partir desses questionamentos, coletamos os relatos dos professores que serão analisados a seguir.

3. Relatos

3.1 As vantagens

Ao responderem ao questionário apresentado, as professoras do NuLi relataram respostas similares e que justificam o uso de materiais autênticos dentro de sala de aula. Como mostra o gráfico abaixo:



(Gráfico 1: respostas dos participantes da pesquisa a respeito da efetividade do uso de material autêntico)

Apreende-se do gráfico que a maioria dos participantes entende que materiais autênticos são muito úteis em seu uso em sala de aula. Ao ser questionado, P3 apontou que considerou esses materiais muito úteis, pois “são uma maneira de trazer para a sala de aula um contexto de uso genuíno, que o que o aluno vai enfrentar fora da sala”. P1 justificou sua resposta como ‘útil’ e não como ‘muito útil’ por compreender que o uso do material autêntico em sala de aula deve ser apoiado por outro recurso didático. Em sua experiência, o uso do material autêntico é exponencialmente elevado quando associado a outros materiais didáticos, como livros, apostilas, etc.

Além da utilidade, outra pergunta pertinente a ser feita é o quão motivador é para os alunos usarem materiais autênticos em sala. Assim como P3, a resposta de P1, apresentada abaixo, afirma a ideia de que uso de materiais autênticos, por serem extraídos de fontes reais, ajuda o aluno a conectar diretamente com sua vivência o conteúdo ensinado em sala de aula, no momento em que este entra em contato com o material autêntico:

Pelo que vi nas minhas experiências, os alunos de nível básico, geralmente, já chegam em sala de aula com uma ideia limitada de si mesmo, por exemplo, eles acreditam que não vão atingir um nível de fluência de que necessitam. No entanto, percebi que quando o/a professor/a fornece inputs necessários de maneira paulatina para "preparar o terreno" para que os alunos possam usar em atividades simples e utiliza algum material autêntico para ilustrar o que foi ensinado em um contexto real, os alunos se sentem mais motivados e compreensivos com eles mesmos. Vale ressaltar que o uso de materiais autênticos motiva os alunos a estudarem fora da sala de aula, que faz com que tragam para a sala de aula o que assistiram / ouviram / leram / escreveram fora da mesma como uma forma de reforçar o uso do que está sendo ensinado em sala de aula.

A professora ilustra esse ponto ao frisar que, com o uso do material autêntico dentro de sala como *input*, o aluno sente-se motivado com suas próprias capacidades de aprendizado

e também se sente instigado a explorar a língua em suas próprias realidades, fora de sala de aula.

Quando o material autêntico permite ao/estudante transportar um pouco de sua realidade para o estudo da língua e se identificar com aspectos do cotidiano, a língua pode ganhar, para ele/ela, um papel importante ao apresentar maior dinamismo e fluidez, ou seja, pode aproximar-se de seu uso real. Tal fenômeno pode não ser tão frequentemente observado com o uso de materiais didáticos, pois muitas vezes estes apresentam amostras linguísticas excessivamente manipuladas e descontextualizadas (GILMORE, 2007). Questionamos nossas colegas sobre este aspecto e encorajamos a reflexão sobre como os materiais autênticos contribuem para o dinamismo da comunicação. Em geral, as respostas dadas estão em consonância entre si e com a discussão teórica contida na Introdução deste relato, como pode ser observado na resposta de P2:

Os materiais autênticos permitem que sejam apresentados contextos mais complexos de comunicação em que o aluno não se sente enganado ou “feito de bobo”. O aluno também tem acesso à entonação e ritmo de fala real, o que o ajuda a tentar emergir de maneira mais natural na cultura estudada.

Assim, segundo P2, o aluno entraria em contato com o uso da língua em um contexto comunicativo real, o que o prepararia melhor para comunicar-se fora do ambiente controlado da sala de aula.

3.2 Os desafios

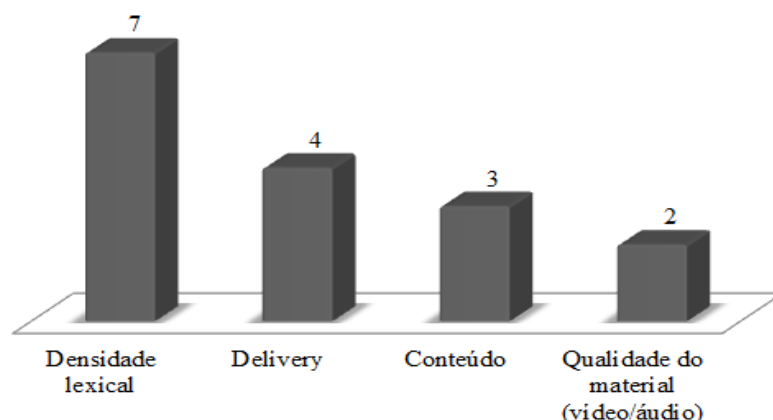
Para o professor, o uso do material autêntico em sala requer um trabalho minucioso de adaptação, que em geral não é fácil, por demandar do professor bastante conhecimento a respeito das necessidades e do perfil de seus alunos. Trata-se, por exemplo, de conhecimento antecipado a respeito de possíveis dificuldades e de itens de maior facilidade para os aprendizes, de modo a auxiliar as decisões a respeito de reduções, alterações ou inclusões aos textos do material autêntico. Em nosso questionário, perguntamos às professoras quais foram suas maiores dificuldades para adaptar materiais autênticos para os cursos de compreensão oral e de produção oral de nível A2. Referente ao trabalho no curso Produção oral: interações acadêmicas, P3 diz:

No caso do curso de speaking, foi bastante difícil encontrar um material que fosse ao mesmo tempo interessante e linguisticamente compatível ao

nível A2. Além disso, o curso de Interações Acadêmicas traz conteúdos bastante densos que, se extraídos diretamente de suas fontes (sites e vídeos de universidades), são excessivamente complexos para o aluno A2. Assim, essa necessidade de adaptar de uma forma interessante e útil foi essencial para que os alunos não se sentissem nem frustrados (por não conseguirem entender), nem desmotivados (por acharem os materiais bobos) ao longo do curso.

No que se refere às dificuldades para modificação dos materiais autênticos para a utilização em cursos de compreensão oral, P4 relata que foi bastante difícil “encontrar materiais que fossem ao mesmo tempo interessantes e linguisticamente compatíveis ao nível”, e, portanto, foi necessário fazer diversas adaptações antes de utilizar tais materiais com os alunos.

Em relação à elaboração do material, perguntamos quais foram os itens mais problemáticos no que se refere à compreensão por parte do aluno A2. As participantes da pesquisa apontam quatro fatores principais: densidade lexical, delivery (inteligibilidade), conteúdo e qualidade do material; como pode ser observado no gráfico abaixo:



(Gráfico 2: respostas das participantes da pesquisa a respeito dos itens mais problemáticos para a utilização dos materiais)

Além dos desafios citados acima, questionamos também a necessidade de modificação do material para a sua utilização em sala de aula (Qual tipo de modificação você teve que fazer nesses materiais para que eles fossem compatíveis ao nível?). No caso do curso de compreensão oral, P5 relatou que:

foi trabalhoso pensar em como facilitar o entendimento do material. Tivemos que criar glossários, planejar momentos de compartilhamento de informações em pares, inserir legendas em vídeos para utilizar caso os alunos não compreendessem e adaptar o tempo da aula à necessidade de repetição dos vídeos / áudios.

Percebe-se, portanto, que P5 buscou esclarecer, parafrasear e fazer conexões explícitas para fazer a mediação entre os materiais e os alunos, processo que é chamado de “elaboração” (HAMMOND; GIBBONS, 2005).

Um exemplo de elaboração no curso de compreensão oral é, como apontado por P5, a inserção de legendas e glossários para que o aluno tenha ferramentas para realizar a tarefa que se pede. A experiência relatada por P5 se refere ao desenvolvimento e adaptação de materiais como:



(Imagem I: imagem de vídeo¹ legendado automaticamente pelo sítio de origem utilizado no curso de Compreensão oral: palestras e aulas nívelA2)



Ministério da Educação - Programa Idiomas sem Fronteiras | 1
Compreensão Oral : Palestras e Aulas A2- 16h

Note taking

1- Match the words to their meanings:

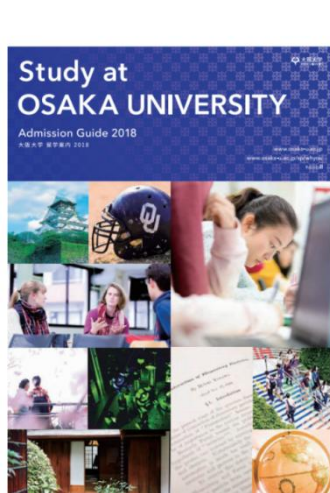
- | | |
|----------------------------|---|
| a) therefore (adv) | () to oppose; to stand against |
| b) growth (n) | () place; position |
| c) amongst (prep) | () "until now, all is fine" |
| d) goods (n) | () as a result; consequently |
| e) customer (n) | () easy or possible to get or use |
| f) supplier (n) | () possessions; items you have |
| g) "so far, so good" (exp) | () to happen; to occur |
| h) to withstand (v) | () additional; extended |
| i) affordable (adj) | () rules; models generally accepted |
| j) available (adj) | () in company of |
| k) to take place (v) | () someone who buys a product or service |
| l) insurance (n) | () not too expensive; something that people can buy |
| m) standards (n) | () not one person or the other; not one thing or the other |
| n) site (n) | () a contract that guarantees against harm or loss |
| o) further (adj) | () someone who provides something |
| p) neither (conj) | () act or process of becoming bigger |

(Imagem II: exercício do tipo “glossário”)

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JJ0nFD19eT8>

Nessa atividade, propõe-se que o professor trabalhe com os alunos o glossário sobre o vídeo, que contém vocábulos que podem ser desconhecidos e difíceis para alunos de nível A2. Depois, mostra-se o vídeo duas vezes, sendo a primeira delas sem a legenda (para desenvolver a compreensão oral) e a segunda com a legenda (para que o aluno realize atividades que requerem níveis de compreensão mais detalhados). Dessa maneira, os alunos são preparados gradualmente para ouvir e compreender melhor do que se trata o material autêntico trabalhado.

No caso do curso de produção oral, P5 relatou que foi necessário “simplificar o vocabulário, diminuir a quantidade de informações, cortar e legendar vídeos, fazer transcrições e glossários”. Dessa forma, além de fazer a elaboração dos materiais por meio da criação dos glossários e transcrições, foi necessário facilitar a compreensão do material por meio da redução do número de itens linguísticos e extralinguísticos, processo chamado de “simplificação” (WILLIS; WILLIS, 1996). A técnica de simplificação descrita por P5 pode ser observada na criação de materiais como:



(Imagem III: material original / autêntico –guia de admissão da Universidade de Osaka²)



COURSES

UNDERGRADUATE ONLY

- Chemistry-Biology Combined Major Program
- Human Sciences International Undergraduate Degree Program

GRADUATE ONLY

- Integrated Science Course
- International Physics Course
- Biotechnology Global Human Resource Development
- Maritime and Urban Engineering
- "Quantum Engineering Design Course"
- "Engineering Science 21st Century"
- Information Technology
- Chemical Science Course

FINANCIAL AID

(1) Osaka University Scholarship
For students with outstanding grades. 80,000 JPY per month.

(2) Other financial aid
All Osaka University students can apply for a tuition fee deduction/discount.
or
48,000 JPY per month for a fixed period of time to help students in financial vulnerability.

COSTS

Housing per month:
men's: ¥5,366
women's: ¥5,100

Books: ¥1,000
Transportation: ¥1,000

Category	Tuition Fee per year	Matriculation Fee	Entrance Examination Fee
Undergraduate student	¥535,000	¥202,000	¥17,000
Graduate student	¥535,000	¥202,000	¥30,000

(Imagem IV: material simplificado utilizado no curso de Produção oral: interações acadêmicas nível A2)

Dessa maneira, o guia completo da Universidade de Osaka, que continha vinte páginas, foi reduzido a uma única página que contém informações selecionadas

²Disponível em: https://www.osaka-u.ac.jp/ja/international/inbound/admission_guide

com linguagem mais acessível, contendo expressões e vocabulários posteriormente trabalhados com os alunos. Assim, o aluno entra em contato com o contexto de uma universidade real e consegue identificar, compreender, interpretar e utilizar as informações presentes no guia.

4. Considerações finais

Os professores que lidam com materiais autênticos relatam suas dificuldades em sala, mas o processo de adaptação dos materiais ajuda os profissionais a se tornarem mais críticos em relação ao seu trabalho, uma vez que precisam refletir sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e sobre sua própria prática pedagógica, e a compreenderem o caminho que o aluno precisa percorrer para adquirir maior proficiência linguística. Além disso, o professor também precisa estar ciente e seguro sobre o planejamento de sua aula, prevendo e calculando o tempo para as atividades, de forma a dar uma margem confortável para os alunos processarem a informação e produzirem o que é esperado deles. Assim, o uso de materiais autênticos ajuda a enriquecer a experiência docente para os professores em formação e, a partir do aprimoramento das ferramentas de trabalho, também pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem do próprio aluno.

Referências

BOXER, D.; PICKERING, L. **Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints.** *ELT Journal*; v. 49, 1995, p. 44-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.44>. Acessado em: agosto, 2018

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers.** New York: Cambridge University Press, 1999.

COELHO, T. **Poderá o uso de materiais autênticos durante a aula aumentar os níveis de motivação dos alunos?.** Porto: Universidade do Porto, 2011. Disponível em: repositorio-aberto.up.pt. Acessado em: agosto, 2018.

GILMORE, A. **Authentic materials and authenticity in foreign language learning.** *Language teaching*, v. 40, n. 2, p. 97-118, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>. Acessado em: agosto, 2018.

HAMMOND, J.; GIBBONS, P. **Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education.** *Prospect*, v. 20, n. 1, 2005. Disponível em: researchonline.mq.edu.au. Acessado em: agosto, 2018.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Longman: New York, 1983.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. **Language as discourse**. Longman: Harlow, 1994.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Heinle&Heinle Publishers: Florence, 1999.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **A flexible framework for task-based learning**. Challenge and change in language teaching, p. 52-62, 1996. Disponível em: academia.edu. Acessado em: agosto, 2018.

Artigo recebido em: 19/11/2018

Artigo aprovado em: 13/02/2019

O NIVELAMENTO LINGUÍSTICO NO ISF: ENTRE O DESEJO E O IMPEDIMENTO

Linguistic placement test in IsF: between the wish and the impediment

Janaína Aguiar Mendes GALVÃO*
Alessandra Mara de ASSIS**

RESUMO: O objetivo do texto é discutir critérios que justificam o impedimento para o aluno do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) matricular-se em cursos destinados a níveis de proficiência anteriores ao de sua classificação. Tal discussão inscreve-se no grupo de pesquisa GEPADLE/UFTM e também na experiência de coordenação do Nucli/UFTM. Tanto a pesquisa quanto a experiência nos levam à reflexão sobre os conceitos de: 1) nivelamento linguístico, conforme as descrições do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR); e 2) pré-requisitos, disciplinas que dispõem a aprendizagem de língua estrangeira (LE) de forma sequencial. Identificamos o primeiro conceito como uma descrição de atividades linguísticas que permitem que o aprendiz de uma LE seja capaz de realizar enunciados concretos na língua aprendida. Por outro lado, o segundo conceito se detém no conhecimento formal de estruturas da LE, calcado em um saber sobre vocabulário e gramática. Identificamos que esta diferença pode aproximá-los dos conceitos bakhtinianos de ‘enunciação’ e ‘sinalidade’ (BAKHTIN, 1929), respectivamente. Como conclusão, esperamos ampliar discussões sobre os conceitos tratados e questionar se, de fato, os cursos oferecidos pelo IsF se apresentam como módulos independentes que atendam ao desejo de aprendizagem em LE dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Nivelamento Linguístico; Enunciação; Sinalidade.

ABSTRACT: The objective of this text is to discuss the criteria that justify the impediment to the student of the Languages Without Borders Program (IdiomassemFronteiras – IsF) from registering in courses that are destined to proficiency levels that are below his/hers. This discussion belongs in the research group GEPADLE/UFTM and it is also an experience in the coordination at Nucli/UFTM. Both the research and the experience have taken us to a reflection on the following concepts: 1) language placement tests, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); 2) requirements, subjects that put foreign language (FL) learning in a sequential way. We have identified the first concept as a description of linguistic activities that make the FL learner able to state concrete enunciations in the target language. On the other hand, the second concept is reduced to the formal knowledge of the FL structures, based on what is known about vocabulary and grammar. We have identified that this difference may approximate them to the Bakhtin’s concepts of ‘utterance’ and ‘signality’ (BAKHTIN, 2006), respectively. As a conclusion, we aim to expand the discussions about the concepts and question if the courses offered by the program are indeed presented as independent modules that cater to the students’ wish of learning a FL.

KEYWORDS: Linguistic Placement Test; Utterance; Signality.

1 Introdução

*Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora adjunta do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pesquisadora do grupo GEPADLE da UFTM e coordenadora geral do Programa Idiomas Sem Fronteiras – Nucli/UFTM.

**Doutora em linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora adjunta do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pesquisadora do grupo GEVAR da UFTM, GEFONO da UFU e coordenadora pedagógica de língua inglesa do IsF na UFTM.

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi iniciado no ano de 2012. Foi criado, de acordo com o site oficial do programa por um “grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC)” (ISF, 2018) para ajudar estudantes de nível superior que fossem participar de programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal a aprender a língua estrangeira (LE) que iriam fazer uso em seu intercâmbio. O programa também ajuda no acolhimento de estrangeiros que passam a morar no Brasil e querem aprender português como LE. É essencial para o processo de internacionalização das universidades, além de dar a oportunidade aos discentes, futuros professores de línguas estrangeiras (LEs), de iniciarem sua experiência como professores, recebendo para tanto orientação de um docente do curso de Letras.

O programa foi instituído dia 16 de agosto de 2012, pela Portaria Normativa nº 1.466/2012; na ocasião ele se intitulava ‘Inglês sem Fronteiras’ e este foi o único idioma oferecido. Ao longo dos anos, várias ações foram promovidas pelo programa, como a aplicação do TOEFL ITP, reuniões de coordenadores, criação do núcleo gestor e dos Nucli, reunião dos representantes das universidades federais, credenciamento dos institutos federais e implantação de outros idiomas, acarretando a mudança do nome do programa para ‘Idiomas sem Fronteiras’.

De acordo com o site oficial, o “principal objetivo do Programa é promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras” (IsF, 2018).

Nas ofertas de turmas pelo IsF, discentes, docentes e técnicos das instituições de ensino superior podem se inscrever no curso que escolherem, desde que seu nível de proficiência esteja de acordo com o nível exigido nos cursos. Aqueles que estão fora de seu nível de proficiência não aparecem em sua lista de possibilidades. Porém, na UFTM, os cursos que estão sendo oferecidos pelo IsF são divulgados em nossa página no Facebook, por meio de um mural do Nucli e também através dos plantões de inscrições. Nestes, os bolsistas do programa fornecem informações sobre o IsF e procuram conseguir maior número de alunos nos cursos oferecidos. Com essas iniciativas adotadas, a comunidade passa a ter acesso à informação sobre todos os cursos oferecidos em nosso Nucli. Em casos recorrentes, quando os alunos se deparam com a negativa de efetivarem a matrícula em cursos de seu interesse (destinados a níveis de proficiência anteriores ao seu) manifestam seus questionamentos e sua insatisfação. Vários desses possíveis alunos deixam de se matricular por terem suas expectativas

frustradas. Esta situação acarreta uma diminuição no número de alunos e, conseqüentemente, no número de turmas oferecidas pelo Nucli da UFTM.

Assim, o objetivo principal deste texto é questionar e discutir os critérios que respaldam o impedimento para o aluno do programa IsF matricular-se em cursos destinados a níveis de proficiência anteriores ao de sua classificação.

2) Metodologia

Este trabalho configura-se como uma pesquisa exploratória, valendo-se da pesquisa bibliográfica sobre os conceitos bakhtinianos de enunciação e sinalidade (BAKHTIN, 1929; FARACO, 2003, 2017) e da pesquisa documental ao analisar os critérios de matrícula do IsF e os níveis de proficiência descritos pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR).

O interesse por este tema surgiu no âmbito do GEPADLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita – UFTM/Fapemig), ao realizar as leituras obrigatórias do grupo para o primeiro semestre de 2018 e, paralelamente, ao buscar a articulação dessas leituras com questões práticas que a experiência de coordenação geral e pedagógica do Nucli/UFTM nos possibilitou, na qual recebemos questionamentos de alunos que requerem participação como ouvintes em cursos nos quais são impedidos de se inscrever.

Este texto desenvolveu-se durante o segundo semestre de 2018 para apresentação como comunicação oral no I Encontro Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras (I ENPISF), realizado nos dias 18 e 19 de outubro, na Universidade Federal de Uberlândia. Posteriormente, as discussões advindas desta apresentação foram incorporadas ao texto para submissão à revista. Nossa expectativa é continuar esta pesquisa e contribuir para o programa IsF, que é um importante marco nacional para o ensino e a aprendizagem de LEs.

3) Discussão

O objetivo deste trabalho é discutir critérios que justifiquem esse impedimento de que o aluno do programa IsF possa se matricular em cursos destinados a níveis de proficiência anteriores ao de sua classificação.

Faz-se necessário, portanto, explorar o conceito de nivelamento linguístico, uma vez que ele é parte essencial do programa IsF e imprescindível para quem deseja se matricular nos cursos oferecidos. Este nivelamento é feito conforme as descrições do Quadro Europeu

Comum de Referência (QECR) e o aluno não consegue efetuar sua matrícula sem antes determinar o nível em que está inserido.

O QECR é o conjunto de parâmetros internacionais que descreve as habilidades linguísticas de um falante de LE. As habilidades são as mesmas trabalhadas regularmente em cursos de LEs: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral.

O QECR fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19)

É com base nesse quadro que o nível de proficiência do aprendiz que se inscreve no programa é definido, e ele poderá participar de diferentes cursos de acordo com sua classificação que poderá ser: A1, A2, B1, B2, C1 ou C2. CANI e SANTIAGO (2018) destacam o fato de o QECR ter sido discutido e executado antes das tecnologias da comunicação sofrerem um grande avanço, portanto, para as autoras, há lacunas no documento e seria necessário adequar suas práticas contemporâneas às tecnologias digitais. As críticas feitas ao documento fogem do escopo do estudo aqui proposto. Ademais, é forçoso reconhecer a importância que o QECR possui hoje, mundialmente, para o ensino de LEs.

O QECR adota a abordagem plurilinguística¹, a qual está presente nos três princípios fundamentais apresentados: o currículo, a qualidade do ensino de LE e sua transversalidade. Para o QECR, o plurilinguismo é fundamental para a educação geral em línguas, ainda que suas consequências não tenham sido completamente regulamentadas e postas em prática. Segundo o documento, há várias tentativas para produção de instrumentos que sejam úteis a todos os profissionais de ensino de LE e à promoção do plurilinguismo, pelo fato de colocarem em foco a aprendizagem de línguas a partir de experiências interculturais diversas.

Sendo assim, não basta diversificar o número de LEs oferecidas na escola. Apregoa-se que o indivíduo expandirá sua experiência pessoal com a língua materna (LM), cuja

¹No primeiro deles, afirma-se que o plurilinguismo deve ser o objetivo geral do currículo de línguas, por meio da diversidade linguística e do direito de escolha dos aprendentes dentro do sistema educativo. O segundo princípio defende que é preciso avaliar a eficácia do sistema nas escolas para assegurar a diversificação da oferta de LEs, para abolir repetições desnecessárias quanto ao conteúdo de LEs e para articular o conhecimento de diferentes LEs ao longo da vida escolar. Por fim, o terceiro princípio defende que os currículos devem pautar-se no papel transversal e transferível entre diferentes línguas, no que diz respeito ao conhecimento declarativo e às competências de realização e aprendizagem.

competência comunicativa abrangerá todo o conhecimento e toda a experiência que o indivíduo acumulou enquanto sujeito na sociedade. Assim, ele será capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com diferentes interlocutores pertencentes a culturas diversas.

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24)

Consideramos que é necessário apresentar nossas razões para destacar o QEQR dentro do contexto do IsF. Nesse sentido, apontamos que o programa estrutura-se a partir de três fundamentos. São eles: o nivelamento linguístico, conforme estabelece o QEQR; o curso *online*, disponibilizado aos alunos que se inscrevem nos cursos do programa; e o curso presencial, ministrado por alunos/professores bolsistas dos cursos de Letras, orientados por um docente do curso, o qual desempenha a função de coordenador pedagógico.

Ressalte-se que a classificação obtida pelo aluno, ao realizar o nivelamento linguístico, é o fator que determina quais cursos ele terá acesso e poderá se inscrever. Pode-se observar, no site oficial do IsF, que o nivelamento linguístico é a primeira informação que o aluno interessado no programa recebe a respeito das condições de sua participação. Há também informações sobre outros critérios estabelecidos pelo programa, cujo objetivo principal é viabilizar a internacionalização nas universidades brasileiras, mas que não configuram o objetivo central deste texto. Fato é que, ao buscar a resposta à pergunta: “Posso participar?”, os três fundamentos apresentados apontam, em primeiro lugar, aquele que regulará as demais interações do aluno interessado com a lista de cursos elegíveis, no intuito de concretizar sua aprendizagem em LE.

Sendo assim, o nivelamento linguístico é um conceito afirmado e apreciado pelo programa. Sua descrição, tarefa primordial do QEQR, aponta que a LE, enquanto objeto de aprendizagem, afasta-se de um saber unívoco, restrito ao conhecimento especificamente linguístico, no que se refere ao conhecimento formal de estruturas da LE, calcado em um saber sobre vocabulário e regras gramaticais.

O QEQR deverá diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da proficiência em língua e fornecer uma série de pontos de referência (níveis ou patamares) que permitam calibrar o progresso na aprendizagem.

Deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 27, grifo nosso.)

Ao descrever a proficiência linguística em LE, o documento afirma uma abordagem orientada para ação, a fim de assegurar que o aprendiz de LE seja capaz de realizar enunciados concretos na língua aprendida. Defende-se que a aprendizagem de LE deve dar-se entre atores sociais que estão inseridos em práticas historicamente situadas, em contextos e domínios de atividades diversas, inseparáveis de sua atividade linguística. Ao retratar a competência comunicativa em LE, o QECR procura abranger diferentes dimensões envolvidas, como se pode verificar abaixo:

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34)

A competência linguística abrange as normas do sistema linguístico, os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas. A competência sociolinguística diz respeito às normas sociais e culturais de uso da língua, às quais envolvem convenções sociais que se vinculam a diferentes rituais de comunicação de uma comunidade, como por exemplo, às diferentes gerações, à identidade de gênero, à classe social, à atividade profissional etc. A competência pragmática compreende o uso de conhecimentos linguísticos e sócio-linguísticos em situações específicas de interação nas quais os ambientes culturais têm contundente impacto. O QECR, ao propor as especificações para cada nível de classificação, observa aspectos suscitados nesses componentes propostos. Tomemos, como amostra, a descrição da escala global apresentada para o B1 - Nível Limiar:

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49.)

O trecho acima pertence ao primeiro quadro de descrição dos níveis, no qual se apresentam de forma simples as características globais das diferentes classificações, julgando-

se que dessa maneira será mais fácil explicitar para um público amplo as orientações compatíveis com atividades de ensino e também com a elaboração curricular. Esta descrição global nos permite afirmar que as especificações se aplicam às situações comunicativas nas quais os estudantes de LE podem interagir. Tais descrições não se pautam em especificar conhecimentos linguísticos de vocabulário, gramática, sintaxe ou morfologia da língua aprendida.

Paralelamente à postulação do nivelamento linguístico conforme o QEER, é preciso caracterizar como o IsF procura descrever o desenvolvimento da proficiência em LE, para além do reconhecimento da importância do nivelamento linguístico para o programa. Consta-se que, ao explicar como se dá a oferta de cursos, sua caracterização é estabelecida por meio de módulos independentes que se vinculam à escolha do candidato. Observemos as informações difundidas no site do IsF:

- Os cursos não são sequenciais, ou seja, não há curso requisito de outro, mas há nível de proficiência ou certificação que permite que o candidato acesse os cursos disponíveis para seu nível.
- Os cursos são modulares e cada candidato escolhe o curso que deseja disponível na oferta.
- O Sistema reconhece o nível de proficiência do candidato e permite somente a visualização da oferta que a universidade fez para o seu nível [...]. (ISF, 2018)

Sendo assim, para o programa, o nivelamento linguístico é o eixo que garante certa autonomia ao estudante de LE, uma vez que lhe permite escolher os cursos de acordo com seus interesses. Por outro lado, os pré-requisitos são preteridos, na medida em que “não há curso requisito de outro”. Consideramos que o IsF rompe com a ideia de que o conhecimento em LE seja uma progressão cumulativa e contínua, pautado na sequencialidade, para assumir um arranjo diferente da configuração habitualmente adotada. Tal configuração é organizada pela oferta de disciplinas sequenciais em períodos consecutivos dos currículos de cursos de LE, em todos os segmentos educacionais, seja na escola básica, na universidade ou em cursos de LEs (GALVÃO, 2017).

A inspiração para este novo arranjo vem do próprio QEER e de sua forma de descrever a proficiência linguística. Nesse sentido, o programa afirma o nivelamento linguístico e relega a noção de pré-requisito linguístico para o avanço da aprendizagem, ao defender que o conhecimento em LE se desenvolve em função da exposição a diferentes situações comunicativas nas quais os estudantes são capazes de interagir, bem como a descrição de suas competências para expressar em LE seus objetivos comunicacionais. Por isso, nossa análise considera que os conceitos de ‘nivelamento linguístico’ e de ‘pré-

requisito'podem ser colocados em confronto pelo programa. Note-se que no QECR, a descrição da aprendizagem em LE tampouco se configura como um conhecimento acumulativo sobre estruturas ou normas linguísticas:

É necessário lembrar que os níveisreflectem apenas uma dimensão vertical. Têm pouco em conta o facto de a aprendizagem de uma língua constituir tanto uma progressão horizontal como vertical, uma vez que os aprendentes vão adquirindo proficiência para participarem numa gama progressivamente maior de actividades comunicativas. A progressão não consiste meramente numa subida numa escala vertical. Não há nenhuma lógica particular para um aprendente passar por todos os níveis elementares de uma escala. (CONSELHO DA EUROPA, p.40)

A perspectiva de análise que queremos traçar nos oportunizou tomar esses conceitos que identificamos como conflitantes para o IsF– nivelamento linguístico e requisito – em relação a dois conceitos bakhtinianos confrontados. São eles: enunciação e sinalidade. Nossa expectativa, ao cotejar esses pares conceituais, é provocar um questionamentosobre o impedimento de que os alunos do IsF possam se matricular em cursos destinados a níveis de proficiência anteriores ao obtido no teste de nivelamento. Por um lado, acreditamos que nossa crítica encontrará respaldo tanto na proposta do QECR quanto nos pressupostos doIsF. Por outro lado, consideramos que poderemos provocar um deslocamento, no sentido de repensar este impedimentoe propor um novo ângulo enquanto critério para a progressão da aprendizagem em LE.

Para tanto, recorreremos especificamente ao livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (MFL), publicado em 1929. Abstemo-nos de comentários sobre a autoriado livro e outras curiosidades que cercam o tão conhecido Círculo de Bakhtin, assim como sobre as traduções e a recepção tardia de suas obras no Brasil. Não podemos nos furtar, no entanto, de engrandecer o pensamento dos estudiosos que compuseram este grupo multidisciplinar, porque reconhecemos neleum aporte fértil e inspirador para as ciências humanas e sociais e, em especial, para os estudos sobre a língua e a linguagem. O elogio tecido por Faraco nos dá a dimensão desta contribuição:

Bakhtin pode ser lido como um pensador que dialogou com os problemas filosóficos de seu tempo e, conjugando uma filosofia de valores, uma filosofia da vida e uma filosofia da interação, deu forma concreta e heurísticamente poderosa a projetos apenas visualizados em termos gerais pelos filósofos com quem dialogou, em especial na estética geral e literária e na filosofia da linguagem. (FARACO, 2017. p.55)

Dessa vasta obra, nosso recorte é modesto, ainda que significativo. Em MFL, Bakhtin e Volochinov apresentam uma crítica às duas principais concepções que orientavam os

estudos sobre a língua. Rejeitam tanto o subjetivismo individualista quanto o objetivismo abstrato. O primeiro é rechaçado por restringir a língua a um meio de transmissão do psiquismo individual: “[...] em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação”(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. p.76). O segundo é repellido pelo fato de asseverar que a língua é um sistema abstrato de normas imutáveis que se impõe ao sujeito, excluído de seu contexto, íntimo ou social: “Se, à maneira de alguns representantes da segunda orientação, fizermos dessa separação abstrata um princípio, se concedermos um estatuto separado à forma linguística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. p.96).

Sendo assim, os conceitos de enunciação e sinalidade serão suficientemente úteis para tornar mais complexa nossa compreensão sobre o que significa aprender e ensinar uma LE, principalmente porque, em MFL, o contraste entre língua materna (LM) e LE é um tópico importante para favorecer a apreensão da relação existente entre estes dois conceitos que nos interessam, bem como de outros que a eles se relacionam. Por exemplo:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. pp. 94-95)

Bakhtin e Volochinov recorrem inúmeras vezes a diferenças identificadas entre LM e LE para revelar o verdadeiro “núcleo da realidade linguística” (p.89), cuja premissa recai sobre a enunciação, que mesmo sendo inseparável da sinalidade, precisa superá-la. Nas palavras dos autores, um fragmento da nota de rodapé que explica o trecho anteriormente citado:

um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. p. 95)

Em recorrências abundantes que não nos dispusemos a quantificar no corpo do texto, os autores advertem sobre a relevância do sinal, quando é caracterizado como inusual,

exótico, na própria LM, e também quando a língua ainda é desconhecida. Porém, sua insistência volta-se sempre à enunciação, a qual excede o reconhecimento da sinalidade:

É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. p. 93)

Seria pertinente considerar o sinal em LE como uma novidade em si? Tendemos a afirmar que sim, ainda que nos pareçam insuficientes para “penetrar na corrente da comunicação”(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. p. 108)e da aprendizagem de uma LE.

4) Conclusão

Acreditamos que propor módulos independentes para o ensino de LE é afirmar que os sinais, reconhecidos ou desconhecidos, não são o núcleo da aprendizagem de LEs. Tanto o QEQR quanto o IsF demonstram que o conhecimento em LE pauta-se em contextos de interação possíveis de concretude, projetando nas situações de aprendizagem uma possibilidade de experiência social que permanentemente se atualizará na exposição à LE. O nivelamento linguístico postula a descrição de diferentes níveis de interação presumíveis, a fim de que o aluno construa enunciados cada vez melhores em LE, até alcançar o ápice da totalidade da língua, como descrito no último estágio do nivelamento, C2 – usuário proficiente:

É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p.49)

Conjeturamos que a facilidade somente pode incidir no plano da sinalidade, supondo que o aluno que alcança este último nível já não “sente a sinalidade”, pois a “língua já se tornou língua”. Dessa forma, as dificuldades que se apresentarem não estarão circunscritas à sinalidade, seus esforços já não precisarão voltar-se aos sinais, na qualidade de “novidade” da LE(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999. pp. 94-95). Ao conquistar o nível C2, o aluno já terá

constituído um conhecimento linguístico de LE (fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático – embora ignore teoricamente o que significam) que lhe permitirá compreender “praticamente” tudo, nunca inteiramente, uma vez que, na prática, cada enunciado é sempre inédito e pode continuamente tornar-se outro, ao distinguir “finas variações de significado em situações complexas”(CONSELHO DA EUROPA, 2001. p.49).

Para lograr o último estágio, o aluno depende de uma avaliação objetiva, cumprida no âmbito de um curso ou de um teste de proficiência². Entretanto, conceber que esta avaliação cabe exclusivamente a um professor ou a um exame de proficiência desconsidera o aluno como sujeito de sua enunciação, conforme entendemos com Bakhtin, é este o objetivo que professores e alunos deveriam buscar ao ensinar e ao aprender uma LE. É preciso receber como compreensão ativa do processo de aprendizagem de LE, por parte do aluno, seus interesses individuais, que se manifestam no decorrer de seu desenvolvimento em LE, reconhecendo a importância de suas impressões subjetivas, como indivíduo que pretende inserir-se em uma comunidade que lhe requer a manifestação de seu conhecimento em LE.

É no respeito ao direito de arbítrio dos alunos que, no Nucli da UFTM, temos permitido que eles frequentem, ainda que como ouvintes, aqueles cursos nos quais desejam se inscrever, mesmo impedidos pelo sistema. Acreditamos que, se o aluno deseja participar de um determinado curso, não devemos privá-lo dessa potencial interação com a LE, porque não podemos defender, ao apoiar-nos nos conceitos bakhtinianos de enunciação e sinalidade, que a aprendizagem de LE esteja condicionada ao conhecimento de formas e normas já reconhecidas da LE, mas sim na possibilidade de torná-las signos de sua enunciação concreta, superando a mera sinalidade. O desejo do aluno em participar voluntariamente de um curso modular é um incentivo para que realize enunciações concretas em LE, possibilitando sua compreensão de “praticamente tudo” e reconhecendo uma evolução ininterrupta em seu processo de aprendizagem em LE.

O impedimento de sua matrícula reduz suas potenciais enunciações ao plano inferior da sinalidade, o que obstrui tanto seus enunciados (eventos únicos e irrepitíveis) quanto sua interação com a comunidade linguística da qual almeja fazer parte. Em contradição a este impedimento, localizamos premissas afirmadas pelo QECR e pelo IsF.

²De acordo com Galvão e Tibúrcio, a avaliação realizada pelo professor não deveria estar restrita aos resultados objetivos obtidos pelos alunos em termos de notas ou conceitos atribuídos, mas também por meio da reflexão do professor sobre as enunciações que se concretizam em sala de aula, o que lhe possibilita avaliar sua prática docente e sua apreciação a respeito dela. (GALVÃO e TIBÚRCIO, 2018. No prelo.)

Com efeito, asinalidade em LE poderá não ser reconhecida. Não obstante, sempre se poderá apresentá-la. A ação didática sugerida é selecionar os sinais que precisamos apresentar e reconhecer para que os alunos enunciem, concretamente, em LE. O que jamais se dará sem esforço, devido a inúmeras dificuldades que se impõem: não é possível saber quais são todos os sinais a serem aprendidos (e cada um deles, em seu devir de signo) por meio de generalizações precisas, uma vez que os enunciados são eventos inéditos, únicos e irrepetíveis. Porém, são eles o cerne da enunciação que pertence à sala de aula de LE, que é igualmente única e deriva de seus sujeitos com seus contextos.

Também haverá outros conceitos para rastrear os elementos que se conjugam para constituir uma enunciação: signo, tema, discurso. Há muitos mais, mas nosso recorte modesto não poderia querer abarcá-los. Ainda assim, poderíamos sugerir-los. Por exemplo: como poderíamos caracterizar o interdiscurso em LE? A língua materna? Não pode ser somente ela. É fundamental aclarar que, com o termo ‘somente’, não nos referimos aos sinais, porque também são infinitos e diversos. Parecem estar ao mesmo tempo na fonética, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, e como suposição, por meio da riqueza dessa diversidade, teríamos livre acesso a todos. Não obstante, o sinal não será nunca o mesmo signo, tal como nos demonstra Faraco.

[...] o plano da sinalidade é parte constitutiva do plano da significação do enunciado. Assim, sua semântica comportaria necessariamente duas dimensões em estreita correlação: a significação dada pela estrutura (reiterável e sempre igual) e a significação dada pela enunciação (o sempre mutável e adaptável) – ou seja, o mesmo (sinal) que é sempre outro (signo). (FARACO, 2003. p.95)

A este todo sempre inacabado, sempre serão acrescentados outros mais que, num recorte modesto, não se poderá abordar. Na verdade, teríamos que criar novos conceitos ou, pelo menos, garantir-lhes alguma “novidade” dentro de todas as atividades linguísticas que se realizam nas aulas de LE, ora como enunciação, ora como sinalidade, ora coincidentes. Sim e não, pois a relação é sempre dialógica, de forma que algumas delas, sim, funcionam, mas outras não. E a depender do grupo, da turma, dos materiais, e de um infinito que é sempre variável, sim e não se invertem. Resta-nos tomar a aula de LE como ‘tema’, já tão constante na vida e no trabalho de todo professor, para apreciá-la, entregá-la à arena, em LE, com a missão de que, em sua totalidade e em seu inacabamento, o objeto de conhecimento torne-se LÍNGUA. E, para este feito, precisaremos vencer a nós mesmos sem derrotá-la, porque nunca se poderá detê-la, tampouco deixar de buscá-la. Do contrário, será ela quem nos abandonará.

Consola-nos a possibilidade de que sempre haverá novos caminhos e formas para aprender, bem como para ensinar, uma LE. A única garantia é que falta alguma coisa que sempre vamos perseguir por meio da(s) língua(s) que nos permitem existir.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção: Perspectivas Actuais/ Educação Edições Asa. Porto, 2001.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. **Bakhtin e filosofia**. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (2): 45-56, Maio/Ago. 2017.

GALVÃO, J. A. M. **Problematizações a respeito dos pré-requisitos no ensino de língua espanhola**. In: BARBOSA, M. V., MORAES, C. F e VIDAL, M.E.B. (org.) Teorias de Linguagem: Pesquisa e Ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

_____. e TIBURZIO, V.L.B. **Percepções dos professores sobre as mudanças no desempenho escolar de alunos participantes do Pibid**. (No prelo).

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br>> Acesso em 17 out.2018.

Artigo recebido em: 19/11/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

**English as Language of Instruction for Professors: Reporting an
Experience with ESP classes in a Brazilian Context**
**Inglês como Língua de Instrução para Docentes: relatando uma experiência com aulas
de ESP em um contexto brasileiro**

Eliane Hercules AUGUSTO-NAVARRO^{*}

Camila HÖFLING^{**}

Felipe de Carvalho MENEZES^{***}

Julia Pacheco Ferreira MACEDO^{****}

Gabriel SARTURATO^{*****}

Nayara da Silva FREITAS^{*****}

ABSTRACT: This paper reports initiatives and practices of the Language without Borders (IsF) crew at Federal University of São Carlos (UFSCar), aiming at offering the course *English as Language of Instruction for Professors*. A first step was the offer of a pilot course to better understand the demands of the target audience (university professors) in the end of 2017. Then, formal 32-hour-long courses were offered throughout 2018. We describe our methodology for both pilot and formal courses, and present three different perspectives for reflection: from the IsF teachers, in regard to both materials design and course deliveries; from a junior researcher who followed one of the formal courses and from the target audience, based on feedback that the professors themselves gave after attending the course.

KEYWORDS: English as a Medium of Instruction (EMI); English for Specific Purposes (ESP); Languages without Borders Program (IsF).

RESUMO: No presente trabalho exploramos as iniciativas da equipe do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na oferta do curso intitulado *English as Language of Instruction for Professors*, desde um curso piloto para conhecer melhor as demandas do público (professores universitários) no final de 2017, até o curso “oficial” de 32 horas, ofertado durante o ano de 2018. Descrevemos nossa metodologia de planejamento e desenvolvimento tanto para o curso piloto quanto para o curso “oficial”, assim como três perspectivas diferentes para análise e reflexão a partir dessa experiência: por parte dos professores do grupo, com relação à elaboração do material e oferta dos cursos; por parte de uma estudante de graduação (Letras), bolsista PIBIC de Iniciação Científica, que acompanhou uma das ofertas dos cursos; e por parte do público alvo, com base no feedback dado pelos professores que frequentaram os cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como Meio de Instrução; Inglês para Propósitos Específicos; Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

^{*}Doutora em Letras pela UNESP - Araraquara, Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp, com estágio pós doutoral na Universidade de Michigan. Professora Associada junto ao Departamento de Letras da UFSCar.

^{**}Doutora em Letras pela UNESP - Araraquara. Professora adjunta junto ao Departamento de Letras da UFSCar.

^{***}Licenciando em Letras (Inglês/Português) pela UFSCar, professor bolsista CAPES pelo IsF.

^{****}Licencianda em Letras (Inglês/Português) pela UFSCar, professor bolsista CAPES pelo IsF.

^{*****}Graduado em Letras (Inglês/Português) pela UFSCar e mestre em linguística pela UFSCar, professor bolsista CAPES pelo Isf.

^{*****}Graduanda em Letras (Inglês/Português) pela UFSCar. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2018/2019).

1. Introduction

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) has participated in the program Language without Borders (IsF)¹ since its beginning in 2014. The aim of the program is to support the use of Languages for academic purposes and internationalization at Brazilian universities. In its first 2 years, each of the 63 participating Brazilian universities had the freedom to propose (to be analyzed by the central administrative office) courses and syllabi, depending on their local necessities, interests and possibilities. In the third year of the IsF program, its administrators proposed the creation of a kind of menu, based on common characteristics of courses in different institutions. Besides that, more institutions joined the program, a total of 141 now, so it would be hard to have a large number of courses with similar aims, but different titles and syllabi being offered under the same national program.

One of the courses included in the menu was *English as Language of Instruction for Professors*² (we consider it to be part of EMI – English as a Medium of Instruction³) to be taught to professors who intend to teach classes in English. Brazil has had a great deal of investment in outgoing internationalization⁴, but closer attention to incoming internationalization is relatively new and EMI is one of the actions desirable to facilitate the scholar visit of international students and researchers.

The adoption of EMI in Higher Education contexts, in Brazil, for instance, could favor the learning of English as a foreign language and increase the reception of incoming students, besides helping the country to value its own language and culture and expand the prominent position in the international scenario, with the attraction of foreign students and professors to this context. Though there are few records and publications related to EMI contexts in Brazil, the teaching of specific content using English as a medium of instruction is somehow a ‘small’ reality in our country, occurring in a non-institutionalized or systematized

¹ According to Denise de Abreu e Lima, national president of the program, it has 3 foci of actions: live courses; online courses and proficiency testing. Information available at: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>, where further information and data can be found. Access on November 14, 2018.

² Name of the course in Portuguese: Inglês como Língua de Instrução para Docentes

³ EMI focuses mainly on subject learning and **exploits the language of instruction** as a mere neutral tool to perform that goal. (Francomacaro, 2011, p. 34, *apud* Martín, 2015, p.154). EMI setting/context - each EMI setting can have a very different relation with English - contexts are different from each other; implication on the decision to teach using English in Higher Education (HE) varies greatly depending on the location and reasons for this decision.

⁴ Some major outgoing internationalization actions in Brazil - Science without Borders Government Program (from 2012 to 2015 at <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>); BRICS Network University Project (see at <https://we.hse.ru/en/brics/>), MOUs with international HE institutions, among others.

way. Generally, the EMI practice happens empirically and informally, through a few professors' individual initiatives and officially unrecognized by their home institutions (Höfling & Zacarias, 2017, p. 256).

Taking into consideration the importance of offering EMI courses for the UFSCar community, IsF NucLi⁵ coordinator talked to the English teachers working under her supervision, proposing that the team started planning and preparing classes and teaching materials for EMI.

In the end of the second term of 2017 the group focused on studying and discussing the theme and its practices. Bearing in mind the importance of needs analysis (Robinson, 1991)⁶, the group decided to offer pilot classes to better know their potential audience and their needs/wants regarding the EMI approach, besides making them aware of possibilities in English for Specific Purposes, as many learners do not know/understand this methodology (AUGUSTO-NAVARRO *et. al.*, 2012). Detailed procedures are described in the following session.

2. Methodology

In this section we describe the 3 parts of the methodology adopted for course design and delivery in the reported experience, as follows: (1) pilot EMI course (needs analysis); (2) syllabus and teaching materials design; and (3) 32-hour-long courses delivery.

Before detailing these three parts, it is important to characterize our target audience, which comprises professors of all fields, coming from varied backgrounds. Considering that the classes in focus aim at teaching English for a specific purpose for professors, in this paper, we call them professor-students, especially to differ course participants from teachers.

3. Pilot course

An email explaining the purposes of a pilot EMI course was sent to UFSCar professors, inviting them to participate. Almost 40 professors answered and 30 enrolled.

⁵NucLi is a language center specially devoted to IsF actions that each participating institution in the national program has.

⁶ Many authors discuss the term needs analysis in Language for Specific Purposes (LSP). We have chosen to point Robinson (1991) because she defends that necessities are not simply found out, but understood based on the perspective of different parts involved in a context of LSP learning, centrally learners, teachers and institutions co-operating.

In a first moment, IsF English teachers, working under the supervision of the local IsF coordinator, designed a pilot course with the aim of getting to know the target audience better and understanding their needs, following Robinson's (1991) perspective on needs analysis, a process of understanding the focus from different perspectives (learners', teachers' and those of the institutions). In this exploring phase, two teachers delivered two separate classes with a course length of 12 hours each.

Considering that we should prepare professors who expect to receive foreign students in their classes and use English as the language of instruction to better accommodate them, our first action was to look for materials available with similar purposes and accessible in public domain sites. These materials served as source of inspiration for the design of new teaching materials and many parts have been adapted to our context.

4. Syllabus and teaching materials design

After the first trial, the teachers scheduled a series of meetings to discuss possible demands for a formal material for an EMI course. At those meetings, a brainstorming was done and the team (five teachers and their coordinator) brought in their ideas for the course. After some discussion, the group reached the following topics to be approached: a) What is EMI?; b) discourse issues; c) how to introduce a course; d) body language and cultural aspects; e) instruction giving; f) explaining concepts; g) tools for class preparation; h) discussions about the students; i) evaluations; j) office hours and k) conference presentations. The criteria for raising these topics was established based on the previous experience with the experimental course and surveys with potential students. After approaching each topic, practical and integrated skills activities were implemented.

We provide some illustration of our teaching materials in Appendix 1. It is possible to observe that Unit 3, which is about introductory lectures, starts with a discussion about good practices on the first day of class. Then, professor-students watch two videos of professors introducing a course in different universities and take notes about the topics approached and how it was done, in order to compare and discuss them. As homework, they were supposed to prepare a short introduction simulating what they would say on the first day of a course delivered in English.

Our IsF group is composed of five teachers, so the different topics and practical activities were divided equally among them, with established deadlines for elaborating each

unit of the material. For the design of the materials, principles of input authenticity (GILMORE, 2007; TOMLINSON, 2010, among others) were followed, with texts and video-lectures being taken from copyright-free University resources⁷. Further meetings were scheduled to present, review and edit these units, so all the teachers were involved in the elaboration of the entire material. During the process of reviewing, the teachers received help from the ETAs⁸, who pointed out possible language topics and adaptations in order to make the units more cohesive. Each new unit was presented at our weekly pedagogical meetings, commented by the coordinator and discussed by the group as a whole. The planned and reviewed units were compiled together, diagrammed into the standard pattern of our materials and then it was ready for usage on our first official courses.

5. 32-hour-long courses delivery

In 2018, the EMI course was offered five times until October. The classes were composed by professors of the University and Graduate Students who claim to intend on becoming professors⁹. There was participation of Fulbright ETAs, and their contribution was related specially to language aspects, giving feedback on the professor-students' presentations and helping with questions.

Three groups were attended by participants with B1 level of proficiency and two groups had participants classified as B2. In March, a B1 group was composed by seven professor-students out of 14 participants and a B2 group was composed by six professor-students out of 12 participants. In August, a B1 group was composed by two professor-students out of 10 participants, a B1 group had five professor-students out of 11 participants and a B2 group was composed by five professor-students out of 11 participants, but the attendance was low.

Due to the noticeable heterogeneity, some classes needed adaptation in content (such as the third and the fifth group described above) and the teachers conducting them created

⁷ Some examples: <https://www.youtube.com/user/YaleUniversity> , <https://www.coursera.org/learn/teaching-english>, https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/emi_a_growing_global_phenomenon.pdf

⁸ ETA stands for English Teaching Assistant. UFSCar has received three ETAs in 2018, as part of the Program intitled "CAPES/FULBRIGHT Programa de assistente de ensino de língua inglesa para projetos institucionais". ETAs are young Americans who come to participant universities in order to act as assistants in undergraduate subjects in the English undergraduate majors, besides performing several other activities in different programs and unities as the IsF-UFSCar and the Languages Institute.

⁹ The national ISF program determines that all courses have at least 10 students enrolled, so the group found it risky to limitate subscriptions only to professors. Also, some graduate students reported the demand and interest, as some pursue a teaching career as well.

new hand-out materials to better deal with students' specific needs, switching the focus from the professors to the students, for instance. Nevertheless, the classes with a majority of professors enrolled did not have to undergo significant changes, and the course schedules were delivered as planned. During the process of delivery, notes on possible improvements for activities were taken for further collective reflection and discussion. Some of these notes are presented in the next section.

6. Results and Discussion

Results and discussion are based on three major perspectives, as follows: 1) reflections of the team about course design and delivery; 2) data collected by a junior researcher who observed one of these classes and collected data in the form of questionnaires and personal diary notes; 3) written feedback given by four professor-students (participants).

6.1 Reflections of the team about course design and delivery

One important aspect for this reflection is the fact that, although only two of the teachers engaged in the delivery of the actual classes for the 32-hour-long course, the entire group of English teachers participated in the discussion and elaboration of the materials. The group was united in favor of bringing the course to this context and, in order to do so, theoretical and practical knowledge had to be mobilized, meetings were scheduled not only with the teachers, but also the coordinator (who participated by giving feedback and helping with the theoretical background) and the ETAs (who participated by proofreading) to reassure the quality of the material proposed.

Also, since one of the IsF pillars is teacher education, the group had this opportunity to start a completely new material from scratch, that was different from other materials that had already been designed by the group. EMI was a very new concept for all of the involved, so the elaboration of this course demanded deep reflections about the potential professor-students' needs, which provided a differentiated practice, at least from the point of view of a student-teacher.

The class focuses on the pragmatic elements of classroom interaction and general lecturing, as well as reflection on the practice. Since the professor-students come from varied backgrounds, there is a vast influx of experiences, that can be shared in class, which facilitates the exploration of pedagogical possibilities that enrich classroom practices.

The group also benefited from the experience of teaching this particular audience. Although IsF courses receive occasional subscriptions from UFSCar professors, this course had an increase in participation, since it was the first one developed according to their needs. The teachers who delivered the courses had the opportunity to reflect about and improve their own professional practice through the discussions and practical activities performed in class.

6.2 From the junior researcher's perspective

During two *English as Language of Instruction for Professors* course offerings at IsF UFSCar in 2018¹⁰, classes were observed, where interaction, participation and other more specific details about the classes could be analyzed¹¹.

As the classes were observed, we realized that professor-students - mostly with solid academic background - had significant participation in the classroom; they were very communicative and willing to participate in the discussions and they always had something to say or add. In addition, they were clearly eager to talk about their research and academic areas using the English language and making the presentations/lectures requested by the course teacher. The professor-students also expressed their desire to teach in their own contexts using the EMI approach in a near future, considering that this subject had been discussed in several classes and was the objective of the course.

At the end of the second offer, the junior researcher applied a pilot online questionnaire for 2 professor-students who attended the courses, aiming to have a prior idea about those professor-students' opinions about the course they had taken and its materials. For this reason, it was asked what they thought about the topics selected for the materials (question 13 of the questionnaire). Their responses pointed to the topic/unit entitled "Teaching a class" as the best and most useful/productive topic. This information demonstrates that the classes in which they were supposed to prepare their lessons/lectures in English and present them to the teacher and their peers were the most important of the course for them. Another

¹⁰In the first offering, 14 students attended the course (from which 07 were professor-students, and the others were graduate students who declared the intention to become professors) and only 07 concluded it). As for the second offer of the EMI course, 10 attended the course, only 05 concluded it, from which 01 was a professor-student. Both offers were attended by participants with B1 level of proficiency.

¹¹The observation and data collection for further analysis was possible due to an undergraduate research project (Scientific Initiation Project funded by CNPq - PIBIC) conducted by a student (junior researcher) from the Languages Major at UFSCar, whose main objective is to understand and analyse some aspects of the professor-students' behavior (professors who attended the EMI course at IsF Program), as well as their reactions to the material produced for this specific course and the themes present in it.

aspect which could be observed in their responses was related to their concerns about their proficiency in English, considering that both have pointed to this fact as something they miss or lack to start preparing classes in English, both groups had B1 level of proficiency in English (question 16¹²). One of the professor-students suggested “... the possibility of a workshop about class preparation and oral training in English for the classes”¹³. Therefore, the comment shows his concern about these two points: classes with practice activities and language proficiency. To sum up, it can be concluded, as an initial result, that the professor-students are interested in teaching classes using the EMI approach in their contexts, but they may still have some challenges to face (individually and institutionally), such as their own English proficiency levels and raising peer awareness of the importance of EMI classes in their contexts.

6.3 Written feedback given by four professor-students

In order to measure this experience’s results, our IsF team decided to collect feedback from professor-students themselves. An email was sent to six of the most engaged ones asking whether they could collaborate with their opinions about the course, and four of them answered¹⁴. The message contained a few directions aiming to help them answer, such as “I just need a few words concerning how the course was for you. What were your previous expectations? Were they achieved? What were the classes like? Did the course add something to you or your professional practice? Feel free to leave suggestions, criticisms and comments.”

Based on the answers provided by the professor-students who replied the email with their opinions and comments about the course, it is possible to analyze the results, reflect upon them and think about improvements to be made in future offers.

A professor-student from the Department of Chemical Engineering wrote “The course was excellent. I pondered three aspects for this evaluation: the content, its length and, mainly, the teacher’s attitude. The way the teacher led the classes contributed in a positive way to

¹²16. O que você acredita que falta de sua parte para que você comece a preparar suas aulas pela abordagem EMI? () Proficiência na língua estrangeira; () Conhecimento sobre técnicas e abordagens de ensino de aprendizagem; () Incentivo da gestão/instituição com políticas linguísticas e políticas de internacionalização; () outros: _____.

¹³The professor-student’s original statement: “Uma sugestão seria a possibilidade de uma oficina de preparação de aulas e treinamento para a oralidade em inglês para aulas”.

¹⁴ These professor-students were part of a group classified as B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages.

motivate the learning/improvement of English as a medium of communication in the university.”

Among other compliments, he declared the course length was a positive aspect, indicating that the choice for a 32-hour course was enough time to achieve the expectations of improving communication skills in the EMI context.

A professor-student from the Department of Statistics wrote “I subscribed to the course aiming to practice English communication skills (mainly speaking and listening) focused on giving lectures. This expectation was well achieved due to the quality of materials used in the class, the class dynamics and the teacher’s competence. Besides the considerable improvement in communication, the interaction with other professors during classes also made possible the exchange of information and experience”

An interesting aspect brought by this participant was the possibility to interact with other professors. During the classes, they were already demonstrating how the experience was being useful to meet people from other departments and exchange thoughts and ideas. They were eager to share experiences and listen about the challenges they face in the academic context.

Another professor-student from the Department of Chemical Engineering wrote “I really liked the course and the format in which it was offered. It showed me that Portuguese native speakers have similar difficulties when preparing/teaching a class in English. The course surely added to my professional improvement and will be useful when preparing lectures in English. I believe the course would benefit from more short-lecture activities (like Ted Talks), but I think it was a limitation given the amount of people in class. Something that made the course difficult was trying to keep the participants in the topic of the unit, because some of them tend to be more talkative.”

This answer reveals that the course gave participants an opportunity to notice that other professors also struggle to deal with the English language, which made them feel more comfortable to participate. Also, there is the suggestion of having more short-lecture activities, which indicates the kind of skill they want and need to practice. In the end, she mentions how difficult it was to keep everyone in the topic to be discussed. As mentioned before, the professor-students were eager to speak and share knowledge, but they also declared being happy for the opportunity to speak English for a few hours a week, which is

not very common in their routines, so they tended to speak about diverse topics, not only the focus proposed.

A professor-student from the Department of Mathematics divided the email questions and answered them separately. He wrote “What were your previous expectations? I expected to improve my work presentations in conferences”, “Were they achieved? I think so.”, “What were the classes like? The classes were above expected, with many activities and possibilities of language practice.”, “Did the course add something to you or your professional practice? Yes, mainly regarding the presentation of courses I teach.” and “Feel free to leave suggestions, criticisms and comments. Maybe a second module in which participants could have more expositive activities, with time limits. Each participant could offer 8-hour mini-courses throughout the module.”

Once again, the demand for more opportunities to lecture comes up in the answers. This professor-student even suggests a second module, an interesting possibility for future offers. Some of them enrolled in different IsF courses afterwards in order to continue practicing, mainly courses focused on speaking and writing skills. This indicates that the professor-students recognized the necessity to improve their proficiency and it is beneficial to the IsF program, making it more well-known and prestigious. Hence, it would be interesting to offer more possibilities to keep this target audience engaged in the program.

We propose a table that summarizes the main aspects observed in our practice and reflection, as follows:

Teacher Education	Professor-Student Development	Further Practices / Possibilities
<ul style="list-style-type: none"> ● Learning about material design theory and practice; ● Reflecting about internationalization at home through classes; ● Raising awareness about the importance of being a reflective teacher; ● Better understanding of on-going needs analysis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Getting to know and understanding better the process of internationalization in their own university; ● Being in touch with classroom practices in English; ● Getting more comfortable with their own limitations, more confident for being part of a group, still insecure with their proficiency level, but motivated with the opportunity. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Updating the material aiming to add more practical activities; ● Designing of a second module of the course; ● Developing strategies to keep the university professors engaged with the program; ● Raising of on-going reflections on needs, wants and possibilities.

Information in this table show that there has been many gains for all parts involved in this experience, but also exhibits challenges to be overcome, revealing that there is still a long process to go in order to improve our EMI support through ESP courses at national universities.

7. Conclusion

In this paper we have proposed to share the local experience of the NuLi UFSCar with the offer of courses aiming at preparing professors to adopt an EMI perspective in some of their courses. The *English as Language of Instruction for Professors* course was designed based on ESP principles, as we understand that there are clear identifiable needs that can be approached in the classes, and the experience has proved enriching for the IsF local crew, mainly for the student-teachers education, as well for the target audience, UFSCar professors from different areas of expertise. For the student-teachers designing and offering this course has provided new concepts, reflections and practices. As for the target audience, they became motivated, revealing a sense of belonging to a community and of achievement.

Bearing in mind that we should think of better and more appropriate practices in this relatively new demand, at least in our teaching context, we could not agree more with Johns, when she declares:

I have been involved in ESP research and curriculum development for more than 30 years, and I continue to learn and revise my thinking. ESP specialists must be open, flexible, sensitive to context—and very good learners! (2015, p.118)

For all involved, it is clear that there is the need for more: further offers, more reflections, new opportunities of assisted practices for the professors and the design of more central and collateral courses and materials, some still focused in higher education classroom practices in English and others in proficiency level development, as many professors reveal still insecure with their own proficiency in English.

References

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, Cláudia Jotto ; CAMPOS-GONELLA, C. ; TERENZI, D. Revisitando Necessidades, Interesses e Motivação. **Contexturas**, v. 19, p. 51-73, 2012.

GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In **Language Teaching** 40. Cambridge University Press, 2007. P.97-118.

<https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>

HÖFLING, C.; ZACARIAS, R. A. S. (EMI) O Uso de Inglês como Meio de Instrução: impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. In: LUCAS, Oliveira Patrícia de; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (orgs.) **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas. Vol. 2. Campinas: Editora Pontes, 2017. p. 255 a 279.

JOHNS, A. M; SALMANI NODOUSHAN, M. A. English for Specific Purposes: The state of the art. **International Journal of Language Studies**. Vol. 9, N. 2, 2015, p. 113-120

ROBINSON, Pauline. **ESP Today: A practitioner's Guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. 146 p.

TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: **English language teaching materials: theory and practice**. Harwood, N. New York: Cambridge University Press, 2010.

Artigo recebido em: 19/11/2018

Artigo aprovado em: 15/02/2019

Entrevista

O programa Idiomas sem Fronteiras: desafios e contribuições do NuLi para o ensino de inglês para fins acadêmicos e formação do professor

Hejaine de Oliveira FONSECA*

Danilo Duarte Costa**

Deise P. Dutra fez pós-doutorado na PUC-SP e atualmente desenvolve pesquisa na *Northern Arizona University*, EUA. No início de seus estudos, completou sua graduação em Letras na USP, fez mestrado em Linguística na *University Of Illinois at Chicago*, e o doutorado, também em Linguística, na *University of Florida*. Deise é professora associada no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua na graduação e na pós-graduação, sobretudo nas áreas de Estudos Linguísticos baseados em Corpora e Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Também na UFMG, atuou como Diretora Adjunta de Relações Internacionais e coordenou o Programa Idiomas sem Fronteiras desde seu início em 2012, quando ele ainda estava sendo estruturado, até 2017.



1. Deise, para começar, como você descreveria o trabalho realizado pelo NuLi na UFMG?

Nós poderíamos dividir as atividades em três ações. A primeira é a oferta de cursos online de várias línguas. Temos uma oferta muito ampla e regular de cursos presenciais de diferentes idiomas para fins acadêmicos, além de aplicações do teste de proficiência TOEFL ITP, que é utilizado tanto como teste de nivelamento para a alocação dos alunos nos diferentes cursos ofertados pelo NuLi, como também para que as universidades

* UFVJM/Diamantina/MG

** ICT/UFVJM/Diamantina/MG

tenham conhecimento do nível linguístico de sua população. Só na UFMG, por exemplo, foram aplicados mais de 14.000 testes. Num âmbito mais amplo, o NucLi trouxe uma visibilidade ainda maior para as línguas estrangeiras, aumentando o espectro de possibilidades dos alunos no que se refere ao acesso a essas línguas. Com isso, o NucLi coloca em evidência a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras - que poderíamos tratar aqui como línguas adicionais - para que o aluno possa ter acesso à informação e à mobilidade acadêmica quando, por exemplo, participa de programas de intercâmbio no exterior. Além disso, o NucLi tem um papel muito importante em relação à formação de professores de línguas estrangeiras.

2. O que você pode nos dizer sobre a formação de professores realizada no âmbito do NucLi?

Eu acredito que isso seja algo muito importante. Mesmo na UFMG, por exemplo, onde a grade do curso de Letras é bem estruturada e conta com a oferta de várias disciplinas optativas, não existe essa formação específica para o professor que vai trabalhar com línguas para fins acadêmicos. Então, o aluno que se envolve com o IsF, nos diferentes idiomas ofertados, tem que se preparar para esse trabalho, que é um pouco diferente e tem suas especificidades. Esse processo de formação é extremamente rico e não aconteceria senão através do Idiomas sem Fronteiras. É uma oportunidade ímpar para os alunos de Letras poderem trabalhar sob a orientação de professores experientes e poderem, a partir da prática, lidar com o ensino de línguas baseado em necessidades acadêmicas.

3. Na sua opinião, há diferença entre a formação do professor de inglês para fins acadêmicos e a formação do professor de inglês para fins gerais?

Acredito que há, sim, diferenças. Nos NucLis a formação do professor acontece ao longo do seu exercício, a partir de discussões com os supervisores acerca de suas práticas pedagógicas e dos desafios a serem superados. Sobre essa questão, um primeiro desafio recai sobre o professor, tendo em vista que não há no mercado muitos materiais voltados para o ensino de línguas para fins acadêmicos. Talvez o inglês esteja em uma posição mais privilegiada, já que temos alguns materiais para áreas acadêmicas específicas. Ainda assim, os professores, tanto de inglês como os das demais línguas, se envolvem no desenvolvimento de materiais para atender às necessidades específicas dos cursos ofertados pelos NucLi. De toda forma, isto acaba sendo algo positivo, já que a

formação desses professores tem um enfoque na preparação de materiais, que é uma habilidade muito importante para qualquer professora ou professor de idiomas. No caso do inglês geral, há uma imensa oferta de materiais já disponíveis no mercado, o que faz com que, muitas vezes, a formação do professor não tenha um foco na aquisição deste conhecimento de produção de materiais, que é tão importante. Porém, com o objetivo de tornar o aluno um usuário proficiente de língua estrangeira, em seus variados usos, a formação tanto do professor de idiomas para fins acadêmicos, quanto para fins gerais se vale de décadas de pesquisas em Linguística Aplicada, levando em conta diferentes teorias tanto de ensino quanto de aprendizagem.

4. Na sua avaliação, quais foram os maiores desafios enfrentados pelo NuCLI/UFMG durante a sua gestão?

Eu diria que um desafio inicial foi divulgar o programa e atrair os alunos. Mesmo que a UFMG sempre tenha nos dado um grande apoio na divulgação, não é uma tarefa fácil trazer os alunos para os cursos. Ainda assim, talvez o maior dos nossos desafios tenha sido manter os alunos frequentando os cursos. Como os cursos ofertados pelo Nucli não estão atrelados ao currículo, ou seja, não contam créditos para a formação acadêmica dos alunos, acabamos tendo uma certa evasão. Talvez, também, parte dos alunos acumulem muitas atividades acadêmicas e extracurriculares e, infelizmente, acabam não dando o devido valor aos cursos ofertados por nós. Outro desafio, desta vez para as outras línguas que não o inglês, é também encontrar professores com nível de proficiência alto que deem conta de ensinar com foco nos fins acadêmicos. Por outro lado, essa dificuldade tem sido bem superada, até porque as demais línguas, fora o inglês, tendem a ter uma menor oferta de turmas e, por isso, demandam menos professores. Agora, um desafio muito interessante foi mostrar, ao longo do caminho, que o IsF era muito maior que a primeira necessidade que nós atendemos, ou seja, a aplicação dos testes de TOEFL e a preparação dos alunos que participariam do programa Ciência sem Fronteiras. Como conseguimos ofertar bastantes cursos, e alunos de diferentes áreas do conhecimento começaram a participar do IsF, colocou-se em evidência que a oferta dos Nuclis está muito mais ligada ao processo de internacionalização como um todo do que simplesmente atender a uma necessidade do Ciência sem Fronteiras somente. Isso para mim foi muito positivo, porque foi um movimento que aconteceu não só na UFMG, mas também nas outras universidades.

5. Você acredita que o programa pode beneficiar tanto a alunos da graduação quanto da pós-graduação? Os perfis destes alunos se diferem quantos aos objetivos de cada curso?

Temos trabalhado em um modelo que atende a alunos de graduação e de pós-graduação juntos e isso tem funcionado bem. De certa forma, muitos dos alunos da graduação que nos procuram estão envolvidos em grupos de pesquisa, querem participar de eventos científicos, e percebem a importância de uma língua adicional para auxiliá-los na vida acadêmica. Porém, em cursos de férias, por exemplo, em que há uma procura maior por parte dos alunos da pós-graduação, nós percebemos que estes alunos têm objetivos muito mais específicos, uma vez que muitos deles já têm alguma experiência com a realidade acadêmica, seja ela através da escrita de artigos ou participação em eventos científicos internacionais, ainda que estes eventos aconteçam no Brasil. O aluno da pós-graduação, portanto, tem mais clareza de suas necessidades, o que de certa forma facilita tanto o trabalho de ensino, por parte do professor, quanto do trabalho da aprendizagem, por parte do aluno.

6. Você acredita que o IsF pode servir como fonte de dados para pesquisas em linguística aplicada?

Sim, com certeza. Temos uma gama enorme de possibilidades de estudos, seja na área da escrita, produção oral, motivação, aquisição de língua, formação de professores, enfim, o IsF é um espaço profícuo para pesquisas sistematizadas, e diversos trabalhos podem ser feitos a partir de dados coletados no âmbito do IsF.

7. Suas pesquisas mais recentes têm abordado a escrita acadêmica em inglês por alunos brasileiros. De onde vêm as maiores dificuldades que o estudante universitário enfrenta com relação à escrita de inglês para fins acadêmicos?

De modo geral, as aulas de inglês nas escolas brasileiras não trabalham a habilidade da escrita em profundidade e, mesmo que o fizessem, provavelmente não incluiriam a escrita acadêmica como foco das aulas, pois há muitos gêneros que podem ser trabalhados ao longo da vida escolar. Mesmo os alunos que passaram por cursos de línguas, por vezes, não foram expostos a aulas que sistematicamente trabalhassem a habilidade escrita. Estes cursos de inglês geral tendem a privilegiar a produção e compreensão oral. Raramente a escrita é ensinada de forma mais aprofundada, através

de atividades de reescrita, por exemplo, e geralmente são trabalhados gêneros textuais de uso cotidiano, como cartas ou e-mails.

8. Como o NuLi enfrenta este desafio?

Quando nossos alunos fazem os cursos no NuLi, eles são expostos a textos que possuem diferentes configurações, sendo expostos a gêneros especificamente acadêmicos, como no caso da escrita de resumos acadêmicos (abstracts), que têm características muito específicas. É preciso que eles sejam expostos a estas características em diferentes níveis, seja no nível da organização do texto, de sua argumentação, os movimentos retóricos, entre outros. Isso configura um desafio para nós, já que muitas vezes os alunos nunca foram expostos a este tipo de produção escrita, mesmo na língua materna.

Deise, agradecemos muito pela entrevista.

Obrigada.

Publicações recentes da Profa. Deise P. Dutra

DUTRA, D. P.; QUEIROZ, J. M. S.; ALVES, J. C. Adding Information in Argumentative Texts: A Learner Corpus-based Study of Additive Linking Adverbials. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, v. 46, p. 9-32, 2017.

DUTRA, D. P. On fruitful partnerships: how collaborative critical reflection can lead to changes. In: Maria Antonieta Alba Celani. (Org.). **Tendência e desafio na formação de professores de línguas no século XXI**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 93-102.

DUTRA, D. P. Formação de professores: colaboração sem fronteiras. In: Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira; Carla Lynn Reichmann; Tânia Regina de Souza Romero. (Org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2016, v., p. 87-102.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, Waldenor Barros. IsF e Internacionalização: da teoria à Prática. In: Simone Sarmento; Denise Martins de Abreu-e-Lima; Waldenor Barros Moraes Filho. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 77-100.

DUTRA, D. P.; Gomide, A. R.; Oliva, K. N. P.; Guedes, A. S. Corpus de aprendizes do Inglês sem Fronteiras. In: Simone Sarmento; Denise Martins de Abreu-e-Lima; Waldenor Barros Moraes Filho. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 151-172.

Entrevista recebida em 06/10/2018

Entrevista aprovada em: 06/02/2019