

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Internacionalização da educação
superior e formação de professores
de língua estrangeira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORIA UFMG

DIRETOR Flavio de Lemos Carsalade

VICE-DIRETORA Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Flavio de Lemos Carsalade (PRESIDENTE)

Ana Carina Utsch Terra

Antônio de Pinho Marques Júnior

Antônio Luiz Pinho Ribeiro

Camila Figueiredo

Carla Viana Coscarelli

Cássio Eduardo Viana Hissa

César Geraldo Guimarães

Eduardo da Motta e Albuquerque

Élder Antônio Sousa e Paiva

Helena Lopes da Silva

João André Alves Lança

João Antônio de Paula

José Luiz Borges Horta

Lira Córdova

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Renato Alves Ribeiro Neto

Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi

Rodrigo Patto Sá Motta

Sergio Alcides Pereira do Amaral

Sônia Micussi Simões

CAED-UFMG

DIRETORA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Eliane Marina Palhares Guimarães

DIRETORA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG

Maria das Graças Moreira

COORDENADORA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/UFMG

Sônia Maria Nunes Viana

DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA
WALDENOR BARROS MORAES FILHO
CHRISTINE NICOLAIDES
GLADYS QUEVEDO-CAMARGO
ELAINE MARIA SANTOS
ORGANIZADORES

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Internacionalização da educação
superior e formação de professores
de língua estrangeira

(EDITORAufmg)

© 2021, Os autores
© 2021, Editora UFMG

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

COORDENAÇÃO EDITORIAL	Jerônimo Coelho
DIREITOS AUTORAIS	Anne Caroline Lana da Silva
ASSISTÊNCIA EDITORIAL	Eliane Sousa
COORDENAÇÃO DE TEXTOS	Clarissa Vieira
PRODUÇÃO GRÁFICA	Warren Marilac
PREPARAÇÃO DE TEXTOS	Michel Gannam
REVISÃO DE PROVAS	Íris Ladislau
FORMATAÇÃO E CAPA	Sérgio Luz

I19 Idiomas sem Fronteiras : internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira / Denise Martins de Abreu-e-Lima ... [et al.] organizadores. - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2021.

287 p. : il.

Outros organizadores: Waldenor Barros Moraes Filho, Christine Nicolai-des, Gladys Quevedo-Camargo, Elaine Maria Santos.

ISBN: 978-65-5858-028-7

1. Ensino a distância. 2. Linguagem – Política governamental.
3. Programa Idiomas sem Fronteiras (Brasil). I. Abreu-e-Lima, Denise Martins de. II. Moraes Filho, Waldenor Barros. III. Nicolai-des, Christine. IV. Quevedo-Camargo, Gladys, 1964-. V. Santos, Elaine Maria.

CDD: 371.5

CDU: 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária – CRB-6/1390.

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 | CAD 2 | Bloco 3
Campus Pampulha | 31270-901
Belo Horizonte-MG | Brasil
Tel. +55 31 3409-4650
www.editoraufmg.com.br | editora@ufmg.br

CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG (CAED-UFMG)
Av. Antônio Carlos, 6.627 | Unidade Administrativa III
Térreo | Sala 115 | Campus Pampulha 31270-901
Belo Horizonte-MG | Brasil Telefax +55 31 3409-5526
ead@ufmg.br

SUMÁRIO

Introdução	
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS	
Internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira	
<i>Denise Martins de Abreu-e-Lima</i>	
<i>Virgílio Pereira de Almeida</i>	
<i>Waldenor Barros Moraes Filho</i>	9
Parte 1	
O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS	
Internacionalização, formação de professores e suas epistemologias	
O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS EM SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA	
<i>Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo</i>	
<i>Junia de Carvalho Fidelis Braga</i>	
<i>Valeska Virgínia Soares Souza</i>	41
A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES E O ISF-UFS	
Uma análise de resultados	
<i>Elaine Maria Santos</i>	
<i>Rodrigo Belfort Gomes</i>	
<i>Hellen Luciana de Oliveira</i>	59
FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA IDIOMAS/INGLÊS SEM FRONTEIRAS EM UM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	
Uma experiência da Universidade Federal da Paraíba	
<i>Mariana Pérez</i>	
<i>Fábio Alexandre Silva Bezerra</i>	
<i>Anderson de Souza</i>	
<i>Ana Carolina Vieira Bastos</i>	79

O FOMENTO DA AUTONOMIA DE APRENDIZES EM CURSOS DE INGLÊS PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS Revelações de um estudo de caso no contexto do IsF <i>Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa</i> <i>Eliane Hércules Augusto-Navarro</i>	113
---	-----

Parte 2

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Reflexões de professores em formação <i>Benyelton Miguel dos Santos</i> <i>Lianna Maria Tavares de Lacerda</i> <i>Rita de Cássia Couto Medeiros Portugal</i>	141
---	-----

ARVELLON

Um mundo de aprendizagem de inglês no NuLi-UFAL por meio da gamificação <i>Alex Sandro Batista dos Santos</i> <i>Jacksson Feitosa da Silva</i> <i>Sérgio Ifa</i>	161
--	-----

AS TED TALKS NO CURSO DE COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA DO ISF <i>Luciano Franco da Silva</i> <i>Paula Tavares Pinto</i>	179
---	-----

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO NUCLI-UFAL Letramento crítico e gamificação <i>Diogo Fagundes Barros</i> <i>Kellyson Wesley da Silva</i> <i>Lucas Alves Barbosa</i> <i>Sérgio Ifa</i>	197
---	-----

Parte 3

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Materiais didáticos e atividades pedagógicas como mediadores da
produção e compreensão oral e escrita da língua inglesa

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS E A ELABORAÇÃO
DE MATERIAL DIDÁTICO PARA FINS ESPECÍFICOS

Contribuições para formação de professores de inglês

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

219

ABSTRACTS E PROVERBS NOS CURSOS DE COMPREENSÃO ESCRITA
E PRODUÇÃO ORAL DO NUCLIFUSJ

Sugestões de atividades pedagógicas

Isabela Reis Faria de Moraes

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Ramon Antunez de Lima

Tayza de Fátima Teixeira Davin

245

MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Emoções e reflexões durante as experiências de professores

no Programa Idiomas sem Fronteiras

Eduarda Biancardi da Silva

Evandro de Andrade Furtado

Gasperim Ramalho de Souza

Pedro Fellipe Brito Sousa

263

SOBRE OS AUTORES

285

INTRODUÇÃO

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira

A internacionalização do ensino superior brasileiro é um evento recente em nossa história. Muito embora tenha havido programas e projetos de mobilidade acadêmica, grupos de pesquisa com colaboração internacional, parcerias de universidades com cotutela de trabalhos acadêmicos e dupla diplomação, somente com o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é que o tema ganha força e desencadeia uma série de discussões, negociações e articulações em nível nacional e internacional. Apesar de todas as críticas que possam ser feitas ao Programa CsF, foi graças a ele que o Brasil ganhou visibilidade no cenário educacional internacional, possibilitando que milhares de estudantes tivessem a oportunidade de vivenciar outra língua e cultura e desenvolver habilidades acadêmicas e profissionais fora do país.

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é uma política pública que se constituiu em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Foi inicialmente denominado como Inglês sem Fronteiras pela Portaria nº 1.466/2012 e modificado em 2014 para Idiomas sem

Fronteiras com vistas à ampliação do número de idiomas a ser ofertado pelo programa. Embora ele tenha sido desenhado para auxiliar o Programa CsF, acabou se constituindo em um projeto para amparar, alavancar e dar suporte às políticas de internacionalização do ensino superior no Brasil. Ele foi o primeiro na área de idiomas estrangeiros em nível nacional, envolvendo mais de 141 instituições públicas brasileiras, categorizadas entre 58 federais, 21 estaduais, 1 municipal, 25 institutos federais, 1 Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e 35 Faculdades de Tecnologia (FATECs).

O objetivo deste livro e, principalmente, deste texto é explicitar as ações do Programa IsF e sua contribuição para a internacionalização no ensino superior do Brasil.

O conceito de internacionalização e internacionalização em casa

O Programa IsF foi criado no âmbito da expansão do processo de internacionalização do ensino superior no Brasil. O CsF, um dos maiores programas de mobilidade acadêmica no Brasil, priorizou as áreas de ciências exatas e biológicas para envio de mais de 100 mil estudantes para fora do país, em universidades consideradas de ponta e de prestígio internacional. A ideia era justamente poder permitir que nossos estudantes de graduação tivessem uma vivência internacional, na qual pudessem ter acesso a laboratórios e materiais e a práticas ainda pouco implementadas em nossos cursos de graduação. A proposta era promissora e a meta foi cumprida. Os estudantes foram enviados para fora do país. Houve sérias críticas ao processo como o CsF foi implementado, mas foi graças a ele que ficou evidenciado nacional e internacionalmente que o estudante brasileiro era pouco proficiente em língua inglesa

e também em outros idiomas estrangeiros. Nesse contexto, a língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, aparece na pauta nacional, aquecendo o mercado de oferta de cursos nas escolas brasileiras de idiomas, e na aproximação de parceiros internacionais para auxílio e oferta de soluções. Foi devido a essa pauta e ao limitado acesso aos testes de proficiência exigidos pelos parceiros que o Programa Idiomas sem Fronteiras, inicialmente Inglês sem Fronteiras, acabou nascendo.

A ideia de internacionalizar o ensino superior é importante e fundamental, pois permite a articulação entre os especialistas e auxilia na empregabilidade de nossos profissionais, não só para atendimento interno às necessidades do país, mas também preparando-os para o mercado internacional ou para a interlocução entre ambos. Entretanto, internacionalizar não significa tão somente enviar pessoas para o exterior. Isso é uma pequena parcela, importante, mas que deve fazer parte de um conjunto de ações para a internacionalização. Por mais que a mobilidade internacional possa causar grande impacto na vida e na formação de quem realiza um intercâmbio, não se pode entendê-la como única, nem mesmo principal, ação promotora de internacionalização, pois, como dito por Crowther (2000, p. 40, tradução nossa), “abordagens tradicionais como a mobilidade são um início, mas sem grande alcance, pois têm audiência limitada e pouco impacto institucional”.¹

Sobre definições adequadas do termo “internacionalização”, Wächter (2000) afirma que a “mais comum” e mais aceita foi definida por Knight (1993 *apud* Wächter, 2000, p. 5, tradução nossa): “o processo de integrar uma dimensão internacional na pesquisa, ensino e serviços administrativos na educação superior”². Porém, ainda segundo esse autor, essa definição parece assumir que há uma unanimidade sobre o que exatamente é esse “processo de integrar uma dimensão internacional”, entendimento esse que

inexiste na área. A falta de consenso pode ser vista em ações com resultados aquém do esperado, mas que aparentemente levariam a processos de internacionalização bem-sucedidos. De Wit (2011) aponta que não se deve confundir as ações de internacionalização (ou seja, os meios) com seus objetivos e elenca nove “equivocos conceituais” recorrentes, a saber:

- internacionalização é educação em língua inglesa;
- internacionalização é estudar/permanecer no exterior;
- internacionalização é igual a temas internacionais;
- internacionalização implica ter muitos estudantes estrangeiros;
- ter alunos estrangeiros em sala de aula torna a internacionalização bem-sucedida;
- não é necessário aplicar testes específicos sobre competências internacionais;
- quanto mais parceiros internacionais, maior a internacionalização;
- educação superior é, por sua natureza, internacional;
- a internacionalização é uma meta por si.

Para fundamentar suas considerações e permitir reflexões sobre ações que podem ser tomadas para a internacionalização, Wächter (2000) subsidia sua análise a partir da criação de uma distinção entre “internacionalização” (termo que, por seu uso histórico, é usado como sinonímia à mobilidade internacional em alguns discursos) e “internacionalização em casa”, para que possa, com essa definição, referir-se especificamente a “qualquer atividade relacionada internacionalmente, com exceção de mobilidade para fora do país de docentes e discentes”³ (Wächter, 2000, p. 6, tradução nossa). Ou seja, o autor compreende “internacionalização” não apenas como mobilidade, mas como qualquer atividade de cunho internacional; e “internacionalização doméstica” para se referir particularmente às ações de cunho internacional feitas de maneira

planejada e inter-relacionadas por uma coordenação institucional dentro das instituições educacionais. Harrison (2015, p. 414, tradução nossa) afirma que, para que ocorra “a internacionalização em casa (IEC), [é necessário] que discentes sejam capazes de receber (e deveria ser esperado) uma experiência internacional no ensino superior a despeito de sua falta de mobilidade”⁴.

Sob tal perspectiva, ações de internacionalização doméstica precisam considerar fatores mínimos para seu sucesso, tais como: as políticas governamentais, o processo de globalização, as mudanças provocadas pela revolução das tecnologias de informação e a responsabilidade em atender às expectativas de parceiros envolvidos.

Para Nilsson (2000), as instituições precisam oferecer suporte social formal e informal para alunos estrangeiros que são recebidos em suas instituições, envolvendo-os em atividades que contribuam para o aprendizado cultural deles e da comunidade que os acolhe. É papel das instituições, também, fortalecer suas relações internacionais para além da mobilidade, com parceiros que iniciem, estimulem e facilitem a internacionalização.

Uma das formas de realizar tais objetivos, segundo Nilsson (2000), é considerar a criação de currículos internacionalizantes que desenvolvam conhecimentos e habilidades culturais para contextos multiculturais, tendo por foco, por exemplo: aprendizado de línguas estrangeiras, aprendizado de áreas de humanidades e assuntos como leis internacionais, comércio internacional, aprendizado sobre cultura e história de outros países, compreensão e respeito por diferentes culturas, valores e etnias. Outra forma é encorajar professores e profissionais da instituição para que participem de projetos e cooperação internacional e aulas virtuais internacionais.

Nesse contexto apresentado, a percepção construída pelo Núcleo Gestor do Programa IsF sobre internacionalização, em uma visão mais ampla, envolve:

- permitir que os currículos nacionais interajam e permitam alinhamento com currículos internacionais. No Brasil, isso tem sido feito com bastante sucesso no Mercosul, com os cursos credenciados no ArcuSul;⁵
- investir em uma comunicação multilíngue em nossos portais e sites, com acesso a dados importantes para os estrangeiros que desejam vir ao Brasil ou ainda que já estejam aqui e precisem acessar informações pertinentes à vida universitária;
- produzir documentos nos idiomas necessários para reconhecimento dos trabalhos executados nas instituições brasileiras;
- estimular redes de pesquisa que envolvam pesquisadores e especialistas de diferentes países;
- fomentar ações que permitam estrangeiros virem ao Brasil (mobilidade *in*), da mesma forma que se fomente a ida de brasileiros ao exterior (mobilidade *out*);
- articular com o Ministério das Relações Exteriores regras específicas e facilitação de vistos e documentos para os que desejam vir estudar ou trabalhar em projetos internacionais no Brasil. Esse é um processo burocrático e complexo, dificultando muitas das ações previstas por outros ministérios como o da Educação;
- ofertar cursos dos idiomas que as instituições julguem pertinentes para a articulação entre os grupos de pesquisa e os membros da comunidade acadêmica, pois a língua não é só utilizada em salas de aula e laboratórios de pesquisa, mas deve ser conhecida e utilizada pelos servidores e pela comunidade, promovendo um ambiente realmente internacional. Processos de afastamentos, certificados e outros documentos não deveriam exigir tradução em nossas instituições. Compreende-se que seja necessária tradução de documento com idiomas com alfabeto diferente e que sejam muito distantes, mas idiomas como o inglês, o francês e o espanhol já são liberados de tra-

dução, segundo Resolução CNE nº 3, que dispõe não haver necessidade de tradução nas “línguas francas utilizadas no ambiente de formação acadêmica e de produção de conhecimento universitário, tais como o inglês, o francês e o espanhol” (Brasil, 2016, p. 3);

- ofertar cursos de português e de ensino de cultura brasileira para os estrangeiros que estejam nas instituições brasileiras. Internacionalizar é uma via de mão dupla, na qual aprendemos a língua e a cultura do outro, mas também ensinamos a nossa língua e a nossa cultura. Afinal, o processo de “internacionalização em casa” não necessariamente envolve mobilidade e deve permitir amplo acesso da comunidade aos saberes produzidos em língua estrangeira;
- e, por fim, mas não menos importante, se os órgãos governamentais julgarem importante o processo de internacionalização no ensino superior, investir em um sistema de gestão nacional em que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam se utilizar para acompanhamento e gerenciamento dos estrangeiros no país e brasileiros no exterior. Atualmente, há dois portais que permitem ao governo algum tipo de visão sobre o que é realizado nesta área: o Portal Carolina Bori, para reconhecimento de títulos e diplomas, e o Sistema de Gestão IsF, para gerenciamento da oferta de cursos presenciais, on-line e aplicação de testes de proficiência no país. É necessário muito mais que isso, pois a gestão, a consulta e a avaliação por indicadores não podem ser feitas de forma descentralizada.

Esses são alguns pontos importantes que entendemos serem necessários para uma efetiva internacionalização, tanto em casa como fora de casa. No caso do Programa IsF, nosso foco sempre foi o de preparar a comunidade e permitir que tivesse acesso a cursos de qualidade, gratuitos, para a melhoria da proficiência linguística.

Não é necessário que o Estado faça grandes investimentos para enviar brasileiros ao exterior para aprender um idioma que poderia ser aprendido em “casa”, com o auxílio de especialistas nas IES. O custo e o investimento para aquisição do idioma no Brasil, por meio de ações como as do Programa IsF, são infinitamente inferiores ao de se enviar um único aluno para obter sua proficiência em país estrangeiro. Essa foi uma lição do Programa CsF sobre a qual poucos pararam para refletir. Investir nas IES e nas escolas públicas é mais barato, mais eficaz e mais sustentável, pois cria infraestrutura para gerações futuras. O apoio e o investimento de parceiros internacionais são sempre bem-vindos, quando há realmente uma parceria justa. O Brasil tem muito a aprender, mas também tem muito a ensinar. Ninguém conhece melhor nosso contexto do que nós mesmos. A articulação horizontal e democrática entre as parcerias é ingrediente fundamental para o sucesso de uma boa relação internacional.

As ações do Programa IsF e a promoção de internacionalização

As ações previstas no Programa IsF, desde seu primeiro desenho em 2012, tinham como objetivo auxiliar a promoção da internacionalização das IES por meio da melhoria da proficiência linguística. As ações imediatas previstas – oferta de cursos presenciais, on-line e oferta de aplicação de testes de proficiência – basearam-se principalmente na realidade da situação vivida pelas IES brasileiras. Quando da nomeação do Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras pela Portaria nº 105 (Brasil, 2012), a discussão entre os especialistas participantes era de que não seria possível fazer ofertas de cursos com alunos de graduação e/ou pós-graduação sem prepará-los para o contexto da internacionalização. Muito embora essa orientação não tenha sido explicitada

na documentação de origem, foi entendimento e articulação dos especialistas naquele momento que se promovesse, no processo de orientação do programa, a formação de professores para a internacionalização. Para garantir que isso fosse feito, Edital nº 1 do programa (Brasil, 2013), ainda do Inglês sem Fronteiras, foram indicadas cinco horas de planejamento e atividades extraclasse. Essas horas de planejamento contavam com a participação de um coordenador pedagógico, especialista do idioma, que orientaria o professor na elaboração de materiais, na condução de suas aulas, na leitura de textos acadêmicos sobre o processo de internacionalização do ensino superior.

Além dessa motivação, ainda era necessário que o grupo de especialistas e professores do programa pudesse alavancar ações de internacionalização no âmbito de suas instituições. Nesse sentido, nos editais nº 29 (Brasil, 2017a) e nº 59 (Brasil, 2017b), para credenciamento das universidades federais ao programa e credenciamento das universidades estaduais e municipais, respectivamente, foram indicadas as seguintes e principais ações para serem desenvolvidas no âmbito dos Núcleos de Línguas (NucLi) fomentados pelo IsF:

- I. Formação inicial e continuada de profissionais da área de língua estrangeira;
- II. Desenvolvimento linguístico dos participantes *com foco na internacionalização*, sejam eles comunidade interna ou professores de idiomas da Rede Básica;
- III. Oferta de tutoria presencial ou a distância para as comunidades interna e externa (professores da Educação Básica);
- IV. Suporte à aplicação de exames de nivelamento ou proficiência linguística pelo NucLi-IsF;

- V. Produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira no NuLi-IsF, em parceria com o Núcleo Gestor do Programa IsF;
- VI. Oferta de oficinas e palestras para a comunidade, conscientizando-a sobre a importância da aprendizagem de língua estrangeira;
- VII. Desenvolvimento de competências culturais voltadas para a internacionalização;
- VIII. Divulgação das atividades linguístico-culturais de internacionalização nas comunidades interna e externa;
- IX. Suporte à política de internacionalização da universidade e em parceria com as propostas governamentais; e
- X. Formação e capacitação de rede de especialistas para inovação pedagógica e empreendedorismo na área de ensino de língua estrangeira na universidade, com elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de inteligência coletiva e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2017b, p. 2).

O trabalho a ser desenvolvido pelos professores no programa, orientados pelos coordenadores especialistas, não foi uma tarefa fácil nem simples. Estimulados pela valorização que a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) proporcionava, o inglês foi alavancado em muitas instituições. Infelizmente, apesar de todos os investimentos pessoais do Núcleo Gestor do Programa IsF e também das articulações possíveis em momento de contingenciamento de despesas e cortes orçamentários, foi impossível ampliar o acesso das bolsas aos demais idiomas. Isso gerou muito desgaste entre os especialistas e um debate pertinente acerca da valorização de uma língua em detrimento de outra. Essa questão é histórica e não é nosso objetivo tratá-la aqui. Entretanto, não há como negar que houve valorização dos profissionais em formação de língua inglesa, pois puderam dedicar 20 horas por semana de seu tempo para o aperfeiçoamento

profissional. O processo de residência pedagógica previa 4 horas de formação semanal e 12 horas em sala de aula ao longo de dois anos. Como bolsistas não têm férias, em uma estimativa geral, o professor em formação que permanecesse no programa contabilizaria cerca de 400 horas de orientação e 1.200 horas de prática profissional.

Lamentavelmente, essas horas não foram reconhecidas, na maioria das vezes, em qualquer processo formativo, seja para estágio, já que o *locus* da prática não era a escola do ensino básico, tampouco para creditação em seus cursos de graduação. Inegavelmente, o resultado dessa formação proporcionou muito mais do que simples créditos atribuídos em seus currículos. A experiência profissional adquirida, o aumento de proficiência e a projeção profissional que conquistaram ao participar do programa foram resultados que puderam ser evidenciados pelos *feedbacks* obtidos no movimento #FicaIsF, divulgados pelas mídias sociais (Facebook e Instagram), demonstrando que era esse o caminho para que a rede de especialistas continuasse a investir em um programa em que a união nacional de nossos esforços pudesse promover a melhoria dos profissionais da área e, em consequência, possibilitar a ampliação de proficiência da comunidade acadêmica.

O objetivo explícito e o motivo implícito: a formação de professores

Um dos pontos mais importante sobre o processo de internacionalização do ensino superior é a capacitação de pessoas para criar a interlocução necessária entre parceiros estrangeiros. Infelizmente, ao longo dos anos, o que se percebe é que o foco tinha sido investir na mobilidade de docentes e discentes, ampliar redes de pesquisa com aliados internacionais, mas sem haver a preocupação

necessária com a capacidade de interlocução e comunicação entre as pessoas envolvidas. Ter proficiência em um idioma não necessariamente implica estar preparado para se tornar internacional; afinal, saber lidar com questões e diferenças culturais, permitindo uma melhor compreensão entre os parceiros, em uma atitude ética e de respeito à cultura do outro e à sua própria, é fundamental.

Nesse sentido, os profissionais de línguas, embora estejam envolvidos com questões culturais no processo de ensino-aprendizagem, estão focados para atuarem em sala de aula do ensino básico com alunos que falam, em sua maioria, português. O contexto de formação dos cursos de Letras é outro. Dificilmente, há nos projetos pedagógicos disciplinas que preparem o profissional para situações de internacionalização e para o contexto acadêmico. Essa vertente tem surgido recentemente no país e o seu reflexo em nossos currículos demorará a chegar. O sistema de mudança curricular é burocrático, complexo e difícil de implementar. O Programa IsF, por ser justamente isso, um programa, tem mais facilidade de implementar formação mais focada para a área de internacionalização, incluindo conteúdos que possam orientar os futuros profissionais a lidarem com ensino de língua para propósitos específicos e acadêmicos, para um público-alvo adulto e comprometido com o seu resultado e, principalmente, para compreender o que significa internacionalizar no contexto educacional brasileiro.

Desde o princípio do programa, embora os documentos não evidenciem isso, a equipe idealizadora sabia da importância de se formar profissionais para a internacionalização. No primeiro edital do programa (Brasil, 2013) destinou-se carga de 5 horas semanais para “planejamento/reunião pedagógica” do total das 20 que o professor deveria se dedicar semanalmente. Compreendia-se aqui que essas horas deveriam ser supervisionadas pelo coordenador-geral ou pedagógico do inglês, justamente para prover a formação

necessária para o desenvolvimento das atividades. Foi somente na última portaria do programa (Portaria nº 30/2016) – e com o edital de credenciamento das universidades federais (Edital nº 29/2017) e credenciamento das universidades estaduais (Edital nº 59/2017) – que se evidenciou o caráter formativo do Programa IsF. Indicado como o segundo objetivo do programa, está explicitado na portaria que é objetivo do Programa IsF:

II – Promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras (Brasil, 2016, p. 18)

Além disso, nos editais de (re)credenciamento das universidades, indica-se claramente que:

3.1.2. A base de cálculo para o financiamento das atividades a serem desenvolvidas pelo NuLiIsF, conforme a Tabela 1, em cumprimento às atribuições definidas no subitem 4.3 do Regulamento do Programa IsF, compreende as ações desenvolvidas por um professor na dedicação semanal prevista: I. Formação inicial e continuada de profissionais da área de língua estrangeira;

(...)

X. Formação e capacitação de rede de especialistas para inovação pedagógica e empreendedorismo na área de ensino de língua estrangeira na universidade, com elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de inteligência coletiva e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2017b, p. 2).

Exigia-se que a IES apresentasse “I. Proposta detalhada de formação pedagógica dos professores do NuLi-IsF” e que o professor do programa deveria:

§ 2º Cumprir carga horária de dedicação no total de 20 (vinte) horas semanais, sendo: a) 4 (quatro) horas participando na formação

pedagógica do NuLi-IsF, a ser ministrada presencialmente pelo Coordenador Pedagógico do NuLi-IsF e/ou em participação na formação a distância ofertada pelo Núcleo Gestor do Programa IsF; ou somente pela formação e orientação a distância, quando não houver coordenação pedagógica no NuLi-IsF (Brasil, 2017b, p. 6).

Outro ponto importante indicado no edital é a classificação das 12 horas de prática pedagógica previstas nas 20 horas de trabalho semanais do professor como residência docente: “b) 12 (doze) horas de residência docente com atendimento de 3 (três) turmas com 4 (quatro) horas semanais para, no máximo, 25 (vinte e cinco) alunos por turma, classificados e com inscrição confirmada” (Brasil, 2017b, p. 6).

Os docentes da área de língua inglesa atuantes nas IES não são suficientes para atender a demanda dos cursos de Letras e as demandas de internacionalização das IES como um todo. A urgência de atendimento da comunidade acadêmica se evidencia pela falta de proficiência apresentada por estudantes ingressantes de escolas públicas e também de particulares, que pouco investiram na proficiência em língua estrangeira. Muito embora a comunidade, de forma geral, esteja consciente da importância de se comunicar em uma língua estrangeira, neste caso o inglês, a realidade que se apresenta é outra.

Na avaliação diagnóstica realizada com a aplicação dos testes TOEFL ITP nas IES participantes do Programa IsF, em um total de 550 mil testes em todas as regiões do Brasil, percebe-se que há um potencial de alunos com nível B (B1 e B2, de acordo com o Quadro Comum Europeu),⁶ nível intermediário de proficiência, um pouco maior do que os de nível A, nível básico de proficiência. Entretanto, como o teste não era obrigatório para a comunidade, só prestou o exame quem achava que sabia um pouco de inglês. A maioria, portanto, deve estar inserida no nível iniciante de conhecimento do idioma, o que evidencia ainda mais a urgência com que se deve tratar a questão da proficiência no país.

Para solucionar um problema do tamanho do Brasil, qualquer proposta que se faça para a melhoria da proficiência deve envolver, em nosso ponto de vista, necessariamente:

1. formação de profissionais para a internacionalização: sem a devida formação, que pouquíssimos cursos no Brasil podem oferecer em nível de graduação ou pós-graduação, os profissionais não estarão preparados para assumir a tarefa. Nesse sentido, é fundamental que as equipes dos cursos de Letras comprometam-se a formar profissionais com o nível de proficiência exigido para se ensinar o idioma, seja ele qual for; essa parametrização é necessária para garantir a eficácia do trabalho do professor em sala de aula;
2. articulação com os especialistas da área: a simples contratação de especialistas estrangeiros pode auxiliar ou até alavancar ações de internacionalização, mas não são sustentáveis a longo prazo. É necessário investir nos especialistas locais, envolvendo-os nas decisões e no compromisso com as tarefas do processo a ser implementado. Assim, ambas as equipes, nacionais e internacionais, só têm a ganhar numa articulação de respeito mútuo sobre a *expertise* que cada um poderá utilizar e contribuir para o processo;
3. articulação entre ações da educação básica, educação técnica e superior e os gestores estaduais e municipais: outro processo delicado e complexo, já que os dirigentes são distintos e muitas vezes não estão alinhados com o que deve ser feito. As secretarias do MEC têm ações e motivações diferentes e há pouca interlocução entre as equipes. Esse é um problema sistêmico e não pode ser resolvido somente com ações pontuais em uma única gestão. A descontinuidade das ações acaba por interferir nos resultados esperados e há pouco tempo para realmente avaliar se as ações foram bem-sucedidas. Uma ação coorde-

nada entre as secretarias do MEC em parceria com os gestores estaduais e municipais seria fundamental para o sucesso de qualquer ação. No Programa IsF, legitimamente desenvolvido no âmbito da SESu para as universidades, houve a intenção da equipe de especialistas poder atingir os professores de idiomas da educação básica, em uma articulação nacional. Desde 2012, procuramos os interlocutores para verificar a possibilidade de ações conjuntas entre Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e SESu, e até parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Na portaria do programa, incluímos representantes das diferentes secretarias e da CAPES para composição do Núcleo Gestor do Programa IsF. A ideia era justamente permitir que houvesse um fórum de discussão das ações investidas em cada secretaria e da CAPES para a proficiência em língua estrangeira. Nunca conseguimos atingir um nível mínimo de integração. As articulações foram individualizadas, dependendo muito da boa vontade de representantes que assumiam as funções para cuidar desse assunto. Ao longo de sete anos de programa, nunca houve um plano efetivo para a proficiência que pudesse envolver todos os níveis da educação e que buscasse uma solução para a situação. A mudança de gestão e as turbulências políticas pelas quais o Brasil passou ao longo desses últimos anos impediram que as ações se concretizassem;

4. compromisso com o resultado que se deseja obter: novamente, entramos na seara da política pública em educação. Se de 2012 a 2019, durante sete anos de programa, tivemos nove ministros, seis secretários da SESu, e após a criação da Coordenação Geral de Assuntos Internacionais (CGAI), em 2017, já houve a nomeação de três coordenadores em dois anos de existência, fica muito difícil executar as ações previs-

tas e ajustá-las conforme avaliações necessárias, se sempre temos que recomeçar as negociações, pois um novo gestor assumiu o cargo. Uma das maiores dificuldades de trabalho para execução das propostas previstas é a troca constante de gestores. Alguns com perfil político, necessário para o cargo, mas com pouco ou nenhum conhecimento sobre os assuntos da pasta, outros com perfil mais técnico, já conhecedores do assunto, mas que também não permanecem no cargo por muito tempo. Mesmo numa mesma gestão, foi muito custoso implementar o programa por divergências de opinião e por suporte político, que influenciam diretamente os investimentos e os apoios orçamentários dedicados às ações, gerando instabilidade no processo. Para se ter um resultado diferente do que se tem hoje na proficiência de língua inglesa no Brasil, é necessário um pacto sobre as ações a serem implementadas, entre os diferentes setores, com ajuda dos especialistas e pensamento no futuro, na formação de novos profissionais para a área, garantindo minimamente a continuidade das ações propostas, investidas de avaliação continuada das metas atingidas, problemas enfrentados e soluções propostas.

Resultados da formação de professores no Brasil pelo Programa IsF

No recredenciamento das universidades federais ao Programa IsF, percebeu-se que havia 17 instituições que não tinham cursos de Letras nem formação de professores de idiomas. Esse fato se constituiu como desafio para o programa, pois as IES com maior número de cursos na área de exatas e biológicas, sem apoio dos cursos de Letras, em área de humanas, acabavam sendo excluídos

do programa e sem apoio interno para as ações de proficiência linguísticas. Algumas IES ainda se situavam em regiões carentes desse tipo de curso, o que impedia que se chamassem alunos de Letras de outras instituições. As soluções propostas pelo Núcleo Gestor do Programa IsF foram:

- a seleção realizada por uma equipe de especialistas do programa de profissionais de inglês formados na região. A direção seria dada por um grupo de três especialistas, a distância, que fariam a formação e a orientação semanal desses bolsistas para atuarem nas IES em que se vinculassem;
- organização e oferta de webinários (palestras realizadas por meio de webconferências) de especialistas na área de língua inglesa e formação de professores para divulgação e orientação dos professores IsF. Os webinars eram palestras on-line de 30 minutos em média, em língua inglesa, com participação síncrona e assíncrona dos professores do país pela ferramenta Adobe-Connect e divulgada na plataforma Moodle do programa. Leituras e fóruns para discussão sobre os assuntos foram disponibilizados para os professores como complementação das atividades formativas. Foram mais de 30 webinários gravados e disponibilizados para os professores.

Além das atividades pedagógicas organizadas pelo Núcleo Gestor do Programa IsF, foi possível proporcionar um programa de intercâmbio acadêmico aos professores do IsF, denominado Letras sem Fronteiras. A iniciativa, desejo antigo dos especialistas da área, foi a de viabilizar aos docentes, que nunca tiveram oportunidade de sair do país e que apresentassem nível de proficiência C1, a experiência acadêmica em uma instituição de ensino superior da língua estrangeira em que é proficiente. No terceiro livro da série será possível vislumbrar todo o processo de criação do programa e seus resultados, tanto na iniciativa em parceria com

a Embaixada dos Estados Unidos e a Associação de Institutos e Universidades Estaduais Americanas (AASCU), quanto com a parceria com a Languages Canada e as IES canadenses.

Outro resultado obtido na formação dos professores e na internacionalização foram as pesquisas e as publicações realizadas a respeito do programa, muitas delas realizadas pelos professores em formação ou já formados ao longo do programa. Foram trabalhos de TCC, dissertações e teses que promoveram o pensamento e a contribuição científicos para a área de língua estrangeira. Alguns textos deste livro demonstram esse trabalho desenvolvido em parceria entre professores e coordenadores dos NuLis, como o “O fomento da autonomia de aprendizes em cursos de inglês para propósitos acadêmicos: revelações de um estudo de caso no contexto do Idiomas sem Fronteiras”, resultado da tese de doutorado defendida enquanto a autora estava vinculada ao programa, e os textos “Gamificação no ensino de inglês no Núcleo de Línguas da UFAL: reflexões de professores em formação”, “Arvellon: um mundo de aprendizagem de inglês no NuLi UFAL por meio da gamificação” e “Formação de professores no NuLi UFAL: letramento crítico e gamificação”.

Até 2018, foram mais de 1.200 professores de inglês que puderam atuar no Programa IsF e desenvolver suas habilidades pedagógicas e linguísticas, ao promoverem as ações para fortalecimento da internacionalização do ensino superior público brasileiro.

Composição deste livro e experiências dos NuLis no país

Este livro é produto do esforço da rede de especialistas de inglês que, investidos das ideias do programa, compartilham suas experiências e práticas exitosas. Ele está organizado em três partes, cada uma com quatro textos.

Na “Parte 1 – O Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização, formação de professores e suas epistemologias”, no texto “O Programa Idiomas sem Fronteiras em sua proposta pedagógica”, as autoras situam a criação do programa como resposta aos desafios evidenciados pelo Programa CsF. O escrito detalha o processo de elaboração do Catálogo de Cursos do programa, descrevendo a experiência vivenciada pelo IsF-Ingês. São incluídos exemplos de alguns dos cursos elaborados em conjunto nas quatro categorias criadas, com suas ementas e níveis linguísticos, seguindo-se o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Destaca-se a necessidade de propor cursos focados em propósitos acadêmicos, e, para melhor nortear os coordenadores de cada IES, os conteúdos, as metodologias, a avaliação e as referências foram também sugeridas nos catálogos de cursos, de modo que cada coordenação, analisando o contexto de sua IES, pudesse escolher, entre os cursos oferecidos pelo catálogo, aqueles que melhor se adequavam às suas realidades locais.

Os autores de “A internacionalização das IES e o IsF-UFS: uma análise de resultados” analisam alguns dos resultados do trabalho desenvolvido pelo NuLi da Universidade Federal de Sergipe (UFS) ao longo dos anos. Mostram, por exemplo, como a singularidade da abordagem, bem como a própria natureza dos cursos ofertados pelo programa, corroboram com quatro estratégias sugeridas por Qiang (2003) para que IES fomentem a internacionalização: 1) incentivo à mobilidade; 2) desenvolvimento de habilidades e conhecimentos; 3) estímulo a iniciativas interculturais; e 4) integração da dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e extensão. De posse de dados, como a quantidade de alunos atendidos pelo NuLi e também o número de testes TOEFL aplicados, os autores mostram que houve um incremento do total de estudantes que atingiram níveis de proficiência intermediário (B1/B2) no CEFR. Entretanto, o pequeno percentual de alunos

atendidos em relação ao número total de alunos da UFS ainda é um desafio a ser enfrentado.

No texto “Formação docente no Programa Idiomas/Inglês sem Fronteiras em um contexto de internacionalização: uma experiência da Universidade Federal da Paraíba”, os autores descrevem o processo de formação de professores desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 2014 e 2016, levando-se em consideração a visão dos 14 professores em formação, que manifestaram as suas percepções através de um questionário. O processo de formação desenvolvido pelo NuLi da UFPB previa ações relacionadas às reuniões pedagógicas, sessões de orientação individual, auxílio de programas, como o de Fulbright English Teaching Assistants e o de English Language Specialist (RELO/US Consulate), e eventos acadêmicos. As falas do ex-professores bolsistas mostram o reconhecimento que tiveram sobre a importância do IsF para a comunidade acadêmica da IES, da importância da experiência no IsF para as suas vidas profissionais e do papel das reuniões pedagógicas no processo de construção do saber e do eterno processo do aprender.

Em “O fomento da autonomia de aprendizes em cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos: revelações de um estudo de caso no contexto do Idiomas sem Fronteiras”, Della Rosa e Augusto-Navarro descrevem a investigação do desenvolvimento da autonomia em um curso de Inglês para Propósitos Acadêmicos ofertado pelo IsF, partindo-se da análise dos papéis e responsabilidades dos aprendizes, professores e material didático, destacando o trabalho colaborativo estabelecido entre professores e alunos. A autonomia do aprendiz e do professor é vista como um processo simbiótico. Assim, é valorizada a responsabilidade do discente durante o ensino e a aprendizagem, bem como sua capacidade de fazer escolhas conscientes durante todo o processo. A pesquisa foi conduzida a partir da observação, de questionários

e de entrevistas, iniciando-se por uma análise da percepção dos alunos sobre o papel do professor e suas ações em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que é necessário fazer com que o aprendiz reflita continuamente sobre a aprendizagem e sobre o seu papel e suas responsabilidades nesse processo, para que estratégias situacionais possam ser pensadas. As autoras consideram que o levantamento feito evidencia a importância em trabalhar a autonomia e a consciência dos aprendizes sobre essa questão em cursos de línguas.

Abrindo a “Parte 2 – O Programa Idiomas sem Fronteiras e o uso das tecnologias no processo de formação de professores”, o texto “Gamificação no ensino de inglês no Núcleo de Línguas da UFAL: reflexões de professores em formação” traz o relato de experiência desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o objetivo de reduzir a taxa de evasão e aumentar a motivação dos estudantes. Os professores criaram um ambiente em sala de aula gamificada e analisaram a motivação e o comportamento dos discentes em aulas que fogem dos padrões acadêmico-tradicionais e o modo pelo qual os aprendizes percebem o processo de aprendizagem de língua inglesa nesse novo ambiente criado. O projeto envolveu todas as turmas de uma mesma oferta do NuLi da UFAL, de tal forma que os alunos de uma turma competiam com alunos de outras turmas em tarefas diversas. Uma avaliação feita com alunos evidenciou a apreciação pela atividade, o que levou os professores a repetirem a experiência na oferta seguinte, incluindo a criação de fóruns que estimulassem ainda mais a interação entre membros das equipes.

O texto “Arvellon: um mundo de aprendizagem de inglês no NuLi-UFAL por meio da gamificação” dá prosseguimento à experiência relatada no anterior. Santos, Silva e Ifa descrevem, em detalhes, a experiência de gamificação em um curso de 32 horas, no qual foi criada uma realidade paralela – o Reino de Averllon.

Através de um fórum on-line, os alunos receberam atividades que deveriam ser cumpridas para a contagem de pontos. As atividades executadas consideraram a dimensão linguístico-discursiva do idioma, além dos pressupostos do Letramento Crítico (LC) e as relações de poder, de construção e formação dos sujeitos. A motivação diferenciada dos estudantes levou os professores a refletirem sobre as próprias práticas pedagógicas, uma vez que ficaram evidentes os benefícios de se incorporarem abordagens mais motivadoras e cativantes no ensino.

Silva e Pinto, em “As TED Talks no curso de compreensão oral em língua inglesa do IsF”, descrevem atividade de ensino a distância no NuLi da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). O curso disponibilizado por meio das plataformas Zoom e GoogleDocs foi “Compreensão Oral: Palestras”, com carga horária de 32 horas. Os professores fizeram uma seleção de apresentações das TED Talks que incluíram no curso, o que aumentou a motivação dos participantes. Os autores destacam a importância da ferramenta Zoom para o IsF, ao se pensar em um contexto a distância, essencial para responder aos desafios apresentados pelas dimensões continentais do nosso país e pelas realidades distintas das instituições credenciadas no programa. As TED Talks foram também destacadas como importantes ferramentas à disposição do programa, por serem consideradas interessantes e por serem baseadas em palestras, muito comuns em um contexto universitário.

No texto “Formação de professores no NuLi UFAL: letramento crítico e gamificação”, os autores analisam as experiências de professores em formação inicial e de coordenadores do IsF-Inglês da UFAL, a partir das teorias da perspectiva do Letramento Crítico (LC) e da gamificação, investigando as atividades conduzidas e os resultados alcançados no que se refere à aprendizagem da língua inglesa, à formação de cidadãos críticos e à humanização

do aprendizado. Para verificarem de que forma o conhecimento e o aprendizado podem ser humanizados, os autores discorrem sobre os conceitos de motivação, relacionada aos efeitos de encorajamentos que o trabalho com a gamificação pode provocar. Para o desenvolvimento do estudo, os pesquisadores analisaram planos de aula, textos das atividades no fórum e de mensagens de WhatsApp, bem como comentários de alunos. Assim, foi examinado o papel do LC nas aulas, bem como a interpretação das narrativas e uma reflexão sobre os dados colhidos. Os professores em formação perceberam como um dos grandes desafios à necessidade em saber dosar e intercalar momentos mais profundos de interação e de trabalho com o enredo criado, com aqueles em que o estudo gramatical, por exemplo, é colocado em prática. Foi também destacado o espírito de colaboração identificado em todos os alunos, que passaram a se ajudar mais, para que todos conseguissem cumprir com os objetivos colocados para cada aula, em consonância com o enredo criado.

Na “Parte 3 – O Programa Idiomas sem Fronteiras: materiais didáticos e atividades pedagógicas como mediadores da produção e compreensão oral e escrita da língua inglesa”, no texto inicial, “O Programa Idiomas sem Fronteiras e a elaboração de material didático para fins específicos: contribuições para formação de professores de inglês”, Furlan enfatiza a importância do Programa IsF como formação complementar para os alunos de licenciatura em Letras, uma vez que os licenciandos, professores em formação, têm a oportunidade ímpar de trabalhar com o ensino de línguas para a internacionalização e para fins específicos e acadêmicos, pouco abordado no curso de Letras. Evidenciando o caráter formador do programa, a autora descreve a proposta de preparação de material didático conduzida pela coordenação pedagógica do IsF da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse NucLi, a formação de professores é vista como problematizadora de situações

elencadas e não como um processo em que todas as respostas são dadas. Assim os professores bolsistas participam de todo o processo dos cursos presenciais ministrados no NuLi, desde a escolha das turmas que serão ofertadas. A autora apresenta as etapas de elaboração de materiais que utiliza com os seus professores em formação e também os resultados de uma investigação feita com seus professores-bolsistas sobre como estão produzindo os materiais didáticos utilizados nas suas aulas no IsF. Na UFES, o processo de formação de professores é baseado na busca pela formação de profissionais autônomos, críticos, em constante aprendizagem, capazes de fazer escolhas e cientes de seu papel.

O artigo “*Abstracts e proverbs* nos cursos de Compreensão Escrita e Produção Oral do NuLi-UFSJ: sugestões de atividades pedagógicas” descreve a experiência de implementação de dois cursos pelo NuLi da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que tem três professores-bolsistas que participam da formação pedagógica a distância do Núcleo Gestor do programa. Os cursos propostos foram selecionados a partir de um webinar sobre escrita acadêmica também promovido pelo IsF, com o Prof. Ron Martinez. As aulas foram preparadas tomando como base o conceito de leitura crítica, fundamentada em pressupostos relacionados a conhecimento, verdade, autoria e discurso, em uma perspectiva baseada na compreensão do conhecimento como parte do processo de construção de sentidos. Os autores destacam a importância do trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas que fazem a formação a distância dos professores para a capacitação dos professores daquele NuLi que não têm coordenação pedagógica local.

No último texto do livro, “Mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem de inglês: emoções e reflexões durante as experiências de professores no Programa Idiomas sem Fronteiras” os autores refletem sobre experiências vividas por professores

bolsistas do NuLi-IsF da Universidade Federal de Lavras, em cursos ofertados de inglês para diversos fins acadêmicos, traçando um paralelo entre a prática docente e as emoções, experiências e reflexões que ela suscita. Os autores destacam o contexto de formação de professores pautado em processos que privilegiam práticas crítico-reflexivas, em que os professores são convidados a pensar sobre o papel que as emoções assumem nas aulas ministradas. Para os professores em formação, o compartilhamento de dramas e angústias entre sujeitos que passam por situações análogas fez com que reflexões de prática mais profundas fossem instauradas, chegando-se à elaboração de soluções coletivas. No processo de crescimento profissional coletivo, o estudo conjunto de textos teóricos e a apresentação dos textos estudados pelos professores em formação propiciou aos bolsistas maior confiança para a preparação de materiais e para a busca de soluções para os novos problemas encontrados.

Conclusão

Este livro é o segundo livro da série de experiências e reflexões publicadas no âmbito do Programa IsF. O primeiro, lançado em 2017 e disponível on-line (<https://www.editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/688>), apresenta trabalhos desenvolvidos nos primeiros anos do programa. Este volume é o primeiro em uma série de três, abordando resultados específicos do Programa IsF-Inglês. O segundo livro abordará questões específicas dos outros idiomas, sua implantação e desafios, e o terceiro envolverá assuntos pertinentes ao processo de gestão executada pelo Núcleo Gestor em suas diversas dimensões. Esperamos, dessa forma, contribuir com a reflexão sobre a importância e a influência que um programa nacional, como o IsF, teve na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras,

formação de professores e na recente área de investigação da língua estrangeira no contexto da internacionalização.

Denise Martins de Abreu-e-Lima
Virgílio Pereira de Almeida
Waldenor Barros Moraes Filho

Notas

- ¹ “traditional approaches such as mobility are a start, but do not go far enough, in that they have a limited audience and little institutional impact”.
- ² “The process of integrating an international dimension into the research, teaching and service functions of higher education”.
- ³ “any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility”.
- ⁴ “internationalisation at home (IAH), that home students are able to receive (and should be entitled do expect) an international higher education experience despite their own lack of mobility”.
- ⁵ Cf. <<https://bit.ly/2Z2mZjZ>>.
- ⁶ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) é um sistema de classificação dos níveis de proficiência mundialmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Embora tenha sido elaborado para os idiomas europeus e não esteja totalmente adequado à realidade dos falantes de língua portuguesa do Brasil, é internacionalmente reconhecido e o único disponível para interlocução com os parceiros estrangeiros.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 244, 19 dez. 2012, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. Edital nº 001, de 10 de julho de 2013. Credenciamento das universidades para Centros Aplicadores e Núcleos de Línguas no Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jul. 2013. Seção 3, p.

60. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2015/Novembro/edital_isf_completo_retificado2.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Edital nº 29, de 13 de abril de 2017. Recredenciamento das universidades federais ao Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 abr. 2017a. Seção 3, p. 35. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Edital nº 59, de 24 de maio de 2017. Credenciamento das universidades estaduais e municipais ao Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 maio 2017b. Seção 3, p. 51 Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE nº 3, de 22 de junho de 2016. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 maio 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 105, de 26 de janeiro de 2012. Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 maio 2012. Seção 1, p. 15. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

CROWTHER, P. Internationalisation at home – institutional implications. In: CROWTHER, P. *et al. Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 35-40.

DE WIT, H. Internationalization misconceptions. In: _____. *Trends, issues and challenges in Internationalization of Higher Education*. Hogeschool van Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, 2011. Disponível em: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

HARRISON, N. Practice, problems and power in 'internationalization at home': critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, v. 20, n. 4, p. 412-430, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2015.1022147>. Acesso em: 28 ago. 2019.

NILSSON, B. Internationalising the curriculum. *In: CROWTHER, P. et al. Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 21-28.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Future in Education*, v. 1, n 2, p. 248-270. 2003. Disponível em: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home – the context. *In: CROWTHER, P. et al. Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 5-14.

Parte 1

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Internacionalização, formação de professores e suas epistemologias

ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO
JUNIA DE CARVALHO FIDELIS BRAGA
VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS EM SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A partir da compreensão de que a espécie humana é concebida histórica e socialmente nas relações intersubjetivas, o papel da universidade, na qualidade de lócus de formação de cidadãos e de construção, organização, articulação e socialização de saberes, ganha contornos de relevância. Nesse cenário, fortemente marcado pela globalização, pela tecnologia e pela informação, importa que a ação das instituições de ensino superior imbua-se de função integradora de culturas e de pessoas, de modo a promover um panorama interconectado e interdependente por meio da instauração e da consolidação de uma atividade interlocutiva com profissionais de outros países. Assim, torna-se possível tanto aproximar povos quanto viabilizar acesso aos conhecimentos historicamente construídos e a oportunidades de novas produções.

Estamos diante, portanto, de uma nova demanda social: a da internacionalização. À universidade, enquanto entidade ativa e reativa, cabe responder a essa necessidade. Cumpre-nos, assim, dedicarmo-nos à compreensão do que seja esse processo de internacionalização e ilustrar como as universidades brasileiras têm

respondido a essa demanda e colaborado com tal processo no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

No intuito de atingir nossos objetivos, neste texto apresentamos as concepções e as ações que embasam a proposta pedagógica do Programa IsF. Primeiramente, expressamos nossa compreensão acerca do conceito de internacionalização, que é elemento central na filosofia do programa, relacionando-o ao contexto do Brasil, especialmente com a proposta do IsF. Na sequência, discorreremos sobre as bases epistemológicas das quais partimos para a proposta pedagógica. Encerramos com a descrição da operacionalização dessa proposta, utilizando uma das ações, a elaboração de um Catálogo de Cursos, conduzida inicialmente no âmbito do IsF-*Inglês*, para ilustrar como a proposta é delineada.

Internacionalização e o contexto brasileiro

De acordo com o dicionário Longman (2009, p. 921), “internacionalizar” refere-se a “fazer” algo internacional ou “colocar” sob controle internacional. Contudo, definir um processo contínuo e dinâmico como o da “internacionalização” não se constitui uma tarefa simples, fazendo-se necessário estabelecer uma filosofia comum de como o processo é concebido. Outrossim, importa considerar que não há como delimitar atividades, atores, participantes, benefícios e resultados específicos e uníssonos do processo de internacionalização, visto que existem variações claras entre instituições e nações.

Mesmo não havendo uma definição aceita universalmente, para Welch e Luostarinen (1988), o ponto de partida para clarificar o conceito de “internacionalização” é entendê-lo como o processo de engajamento em operações internacionais. Contudo, devemos ampliar o conceito para além de um movimento do individual

para o internacional, atentando para o envolvimento gradativo em operações internacionais que valorizem dinâmicas de troca e de colaboração.

Em se tratando da educação superior, Knight (2004) pontua que a internacionalização requer comprometimento por meio de ações que considerem perspectivas internacionais e comparativas no ensino, pesquisa e serviços, devido à variação de nação para nação e de instituição para instituição. Em segundo lugar, faz-se necessário atentar para as dimensões internacionais (relações entre nações, culturas e países), interculturais (diversidade cultural) e globais (no sentido de considerar o escopo de todo o mundo). Essas dimensões constituem uma tríade e ajudam a nortear os propósitos, as funções e a implementação da internacionalização. Adicionalmente, é importante compreender que a internacionalização da educação superior é uma das formas pelas quais um país responde à repercussão da globalização, respeitando, ao mesmo tempo, a individualidade da nação (Qiang, 2003, p. 252).

A globalização da sociedade impacta cada vez mais as demandas por uma preparação acadêmica e profissional que inclua amplos conhecimentos internacionais, além de habilidades e atitudes interculturais, como o plurilinguismo. A preparação acadêmica e profissional está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas mais robustas, que requerem esforço colaborativo e cooperação internacional intensa. Complementarmente, experiências internacionais, seja em outros países ou por meio de recepção de alunos estrangeiros em universidades locais, têm se tornado fator imprescindível na geração de benefícios institucionais e de possíveis vantagens econômicas para as nações envolvidas.

No Brasil, em razão do registro de demandas similares de crescimento acadêmico e profissional, tais quais observadas em outros países, o processo de internacionalização tomou corpo por meio de ações pontuais das universidades, tendo sido impulsionado

a partir da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Com essa implementação, as fragilidades do país em relação aos esforços de internacionalização tornaram-se mais evidentes, conforme apontam Abreu-e-Lima *et al.* (2017, p. 20):

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

A fragilidade relativa à falta de proficiência em língua estrangeira experienciada pelo aluno da universidade brasileira, potencial candidato a participar do CsF, deu origem a um programa preparatório de línguas, criado em dezembro de 2012, denominado Inglês sem Fronteiras (IsF), cujo propósito principal era dar suporte às universidades federais no desenvolvimento linguístico de base acadêmica de seu alunado. O IsF pauta-se em um processo de internacionalização que acolhe a diversidade e a complexidade da área na medida em que se beneficia de uma rede de colaboração nacional composta por profissionais que atuaram de forma ativa na concepção do programa. Isso porque o contexto brasileiro mostra-se distinto daquele de outros países e deve observar suas políticas em particular. Nas palavras de Abreu-e-Lima *et al.* (2017, p. 28),

devemos pensar em uma política para o ensino de línguas estrangeiras, para o Brasil, que reflita a diversidade das regiões e dos interesses locais das comunidades, mas que também esteja em sintonia com os processos de globalização da ciência e dos processos educativos.

Ainda conforme Abreu-e-Lima *et al.* (2017, p. 33),

criou-se uma rede de gestores, organizada em um ambiente virtual de aprendizagem para sincronizar ações que envolvam os objetivos do programa, proporcionando agilidade na tomada de decisões, compartilhamento de soluções para os desafios que o Programa IsF proporciona.

Sendo assim, cientes da filosofia de trabalho em equipe e da importância do trabalho colaborativo para a criação de propostas e ações, essa rede de gestores tem respeitado os preceitos da localidade e observado o contexto local.

Vale ressaltar que, como o processo da internacionalização é contínuo e dinâmico, é importante observar a recência das ações do IsF e abordar a relevância da criticidade e do reconhecimento dos discursos contemporâneos que estabelecem a internacionalização da educação superior no Brasil e no mundo comparados aos efeitos no cotidiano das práticas de ensino e aprendizagem na universidade.

Fabricius, Mortensen e Haberland (2017) levantam reflexões em relação a essa disparidade entre discurso e prática e apresentam três paradoxos, a saber: 1) internacionalização e pluralismo linguístico (no lugar de propiciar a coexistência de várias línguas e a valorização da local, a tendência é operar predominantemente em inglês); 2) internacionalização e compreensão intercultural (o respeito à diversidade e à capacidade de lidar com outras culturas acaba apagando a referência local; há dificuldade de socialização no país; a socialização acontece frequentemente com outros estudantes estrangeiros); 3) internacionalização e competitividade (o discurso da competitividade geralmente se mistura com a qualidade da educação).

A atenção a esses três paradoxos permeia a agenda de ações do IsF, conjuntamente com outras questões locais que podem

emergir no processo. Tal agenda, cumpre salientar, pressupõe uma educação universitária orientada para a internacionalização – linguisticamente e culturalmente sensível – para preparar os cidadãos brasileiros/do mundo de amanhã.

Bases epistemológicas para a proposta pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras

Considerando que a escola se constitui como agência socialmente legitimada de apropriação de conhecimentos por parte desses cidadãos, cumpre à universidade o importante papel de promover, com excelência, a qualificação discente e de seus servidores. Tal qualificação ganha especial relevância tendo em vista que o domínio de línguas estrangeiras/adicionais, na sociedade globalizada contemporânea, assume contornos no plano da cidadania. As condições de cidadania parecem ser expressivamente implementadas para aqueles sujeitos que conseguem se mover na sociedade globalizada, dispondo do domínio de uma língua estrangeira/adicional, já que maiores possibilidades de inserção social decorrem de um domínio mais abrangente e efetivo dos processos interacionais linguisticamente mediados.

No panorama de interação global que emergiu, sobretudo, a partir do advento da rede mundial de computadores, línguas estrangeiras/adicionais vêm constituindo demanda social crescente, e, nesse universo, a excelência da escola em facultar ao cidadão esse domínio é tema de importância inegável na sociedade. Agregue-se às razões supraditas a necessidade correlata e cada vez mais premente de internacionalização da universidade brasileira, aspecto sobre o qual nos debruçamos anteriormente.

O cenário apresentado nos remete à busca por uma base epistemológica de ensino e aprendizagem pautada no que, de fato,

possibilita a inserção social. O foco, assim, volta-se para manifestações semióticas organizadas no bojo da interação social, lócus em que se dá a negociação de sentidos dos sujeitos em interlocução colaborativa e, por via de consequência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses mesmos sujeitos. Isso implica dizer que é por meio da linguagem – artefato criado no âmbito da cultura e da história e destinado aos propósitos de viabilizar o intercâmbio social e a organização do pensamento – que tais funções psicológicas se erigem e se desenvolvem, dando lugar à cognição humana.

Inscrevemo-nos, dessa forma, sob a égide da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 2007), em cujo cerne está a compreensão de que a cognição humana é um fenômeno inerentemente social, mediada por artefatos transmitidos cultural e historicamente – a linguagem sendo o artefato nodal dessa formação, e a interação, portanto, fator fundante no processo de aprendizagem e desenvolvimento que dela decorre. É por meio do diálogo – na acepção bakhtiniana¹ do termo – que os sentidos se constroem e que representações de mundo são (res)significadas. Trata-se, assim, de uma concepção cujo eixo norteador está nas relações intersíquicas que se estabelecem entre sujeito aprendiz e o *outro*. As ideias do *outro*, assim como o entorno, incluindo-se aí o contexto físico, social, histórico e cultural, medeiam a constituição do sujeito. Ressalte-se que não só a formação de sujeitos tem lugar nas relações estabelecidas entre seres humanos, e entre seres humanos e o ambiente que os contorna, mas também a transformação desses mesmos sujeitos. É a partir das negociações e (res)significações de sentido desenvolvidas na regulação de uns sobre os outros que os sujeitos envolvidos transcendem seus mundos privados e assim transformam seu funcionamento intrapsíquico (Cerrutti-Rizzatti; Dellagnelo, 2015). Já que a transformação individual necessariamente incide no entorno social do aprendiz, esse processo dinâmico de

transformações individuais, por sua vez, conduz a transformações sociais.

Em resumo, tomar a aprendizagem em uma perspectiva vygotskiana envolve a compreensão de que

todas as funções no desenvolvimento da criança² aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (Vygotsky, 2007, p. 75).

Uma ação pedagógica que derive dessa compreensão deve necessariamente voltar-se a aspectos de significação e sentidos mobilizados na e para a interação. O papel do ensino de línguas, desse modo, deve transcender às tradicionais práticas escolares pautadas no ensino descontextualizado de léxico e prescritivo de gramática, ou, nas palavras de Leontiev (1981), ao atomismo e à mera manifestação de estruturas linguísticas. A pedagogia da língua deve preocupar-se, como sugerem Lantolf e Thorne (2006), em enriquecer os recursos comunicativos que são formados, reformados e transformados por ocasião do uso real, concreto e mediado de língua, a fim de que seus usuários percebam que se apropriar de uma língua não significa entender sentenças, mas sim ações que devem ser construídas e interpretadas em relação aos seus contextos. Nessa linha de raciocínio, importa que aprendizes de línguas percebam que o agenciamento de itens lexicais e/ou gramaticais determinados não é aleatório, mas sim dependente dos propósitos a que o uso da língua se volta.

Em meio a essa compreensão, é preciso retomar a noção da dupla função da linguagem – que, de forma simultânea, organiza-se internamente como unidade de pensamento e externamente como unidade de interação social –, de modo a fazer com que o ensino de línguas cumpra o papel que lhe é devido, dando à língua

o tratamento de instrumento mediador capaz de desenvolver todas as potencialidades humanas.

Buscar uma ação baseada na interação entre a atividade comunicativa e os processos psicológicos nos leva a considerar que a unidade de análise linguística passa a ser os enunciados, *vis-à-vis* o conceito de dialogismo bakhtiniano. O foco, portanto, volta-se às dimensões textuais e sociais, ou seja, a texto e contexto.

A esse respeito, importa ter presente que os enunciados se materializam em gêneros textuais/discursivos, os quais, por sua vez, povoam toda e qualquer instânciação de uso de linguagem. Disso decorre a compreensão de que a formação de produtores e consumidores de texto implica atenção ao propósito interacional, ao contexto em que se dá a compreensão ou a produção textual, e à materialidade linguística, considerando-se aí a multimodalidade, que compreende desde a palavra à imagem, ao som, entre outros recursos de significação.

Nesse escopo, cumpre ressaltar novamente que a materialidade linguística, com especial atenção a aspectos sintáticos e lexicais, não deve ser suprimida das aulas de línguas, mas sim (res)significada de modo que escolhas linguísticas sejam tomadas como recursos estratégicos de construção de sentidos. Importa a consideração de que a gramática e o ensino de vocabulário devem estar a serviço do texto, da construção de sentidos que se estabelece entre os interlocutores por ocasião seja da compreensão ou da produção textual. Isso significa que o ensino da forma destituído da função a que cumpre e, portanto, desprovido de sentido e significado é vazio, pois é somente no âmbito dialógico que se dá sentido a um texto.

Por fim, importa ainda a reflexão quanto à relevância do uso de textos autênticos, e não de textos simplificados com ajustes feitos em relação à proficiência linguística dos aprendizes. Adaptações devem ser feitas nas exigências das tarefas elaboradas e/ou

organizadas por professores. Nesse sentido, cabe o registro final de que somente textos autênticos são efetivamente marcados pela cultura e pela história, desse modo dialogando com o tempo e o espaço sociocultural dos sujeitos aprendizes e, portanto, com potencial de trazer para primeiro plano o que, de fato, importa no trabalho com as línguas: a interação social e a organização do pensamento, dando lugar, então, à consciência humana.

O aporte teórico-epistemológico sucintamente apresentado delinea o arcabouço da proposta pedagógica do Programa IsF, que se orienta a partir da compreensão de que as interações humanas materializam-se em gêneros textuais/discursivos.

Desse modo, entendemos que o processo educativo deve ser concebido tendo em vista as particularidades do meio, bem como os interesses e as necessidades da comunidade de ensino e aprendizagem, ou seja, entendemos que a proposta do programa deve refletir os propósitos específicos e situados em meio a seus contextos e domínios discursivos.

Operacionalização das ações pedagógicas a partir do Catálogo de Cursos: experiência do IsF-Inglês

No intuito de operacionalizar o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, mais especificamente neste texto, no que tange à língua inglesa, partindo dos pressupostos apresentados na seção anterior, uma das ações da equipe pedagógica do IsF (membros do Núcleo Gestor e coordenadores da área de inglês dos Núcleos de Línguas – NucLis – das instituições de ensino superior) foi a elaboração do Catálogo de Cursos do Programa IsF.

O Catálogo foi criado a partir de procedimentos metodológicos que envolveram o mapeamento, a categorização, a tematização e a seleção de cursos submetidos pelas instituições participantes do

IsF. Esse processo, desenvolvido a partir dos cursos da vertente de língua inglesa, foi referendado pelos coordenadores dos NuLis de inglês e, posteriormente, pelos coordenadores dos outros idiomas do programa. O resultado desse trabalho cuidadoso e orientado para a internacionalização da universidade gerou um catálogo de cursos adaptado para cada idioma, que ora serve de eixo central para as ofertas das disciplinas das diversas IES cadastradas no IsF. Trata-se de um catálogo inicialmente dividido em quatro macrocategorias, envolvendo diversos cursos voltados para Exames, Cultura, Internacionalização, Propósitos Acadêmicos e Áreas Específicas.

Para ilustrar como o Catálogo está articulado no que se refere às quatro categorias propostas, reproduzimos a seguir exemplos de títulos de cursos em cada categoria, seguidos de sua ementa:

Categoria: Cultura

Título: Mobilidade acadêmica internacional: primeiros passos

Ementa: Familiarização com o intercâmbio acadêmico. Preparação dos alunos para atuação em diferentes demandas e situações comunicativas envolvidas no processo de internacionalização. Aspectos da vida acadêmica em universidades de outros países e/ou continentes. Informações práticas do dia a dia e aspectos inerentes à adaptação da vida no campus.

Categoria: Exames

Título: Exames de proficiência: familiarização

Ementa: Apresentação de diferentes tipos de testes de proficiência em inglês, tais como TOEFL iBT, TOEFL ITP, IELTS, com ênfase nos procedimentos e conteúdos exigidos por esses exames de proficiência em inglês. O formato, as seções do teste, tipos de questões, as habilidades avaliadas, as notas de cada seção. Orientação sobre demais questões exigidas para um bom resultado final, como tempo.

Categoria: Propósitos Acadêmicos

Título: Produção oral: recepção de estrangeiros

Ementa: Desenvolvimento de produção oral para atender alunos estrangeiros que necessitem de auxílio na universidade. Uso de estratégias de compreensão oral para expressão oral sobre temas recorrentes nas interações cotidianas.

Categoria: Áreas Específicas

Título: Inglês para fins específicos: área jurídica

Ementa: Desenvolvimento das habilidades na língua inglesa por meio de temáticas na área jurídica. Familiarização com textos da área. Reconhecimento de termos específicos da área. Desenvolvimento de vocabulário para interações na área jurídica. Estudo de conhecimentos específicos de aspectos importantes de sistemas legais de outros países.

Em relação ao estabelecimento de níveis linguísticos para elaboração do conteúdo programático, recorre-se ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (A1-A2-B1-B2-C1-C2), sendo que o nível A1 indica o falante básico em nível inicial e o nível C2 o falante proficiente com domínio pleno. O catálogo inicial, embasado nas necessidades da comunidade universitária (discentes, docentes e técnicos-administrativos) interessados em ampliar seus conhecimentos em língua inglesa, restringiu-se aos níveis de A2 a C1.

Esses cursos se justificam pela necessidade de desenvolver proficiência linguística nos idiomas ofertados pelo IsF com vistas a capacitar a comunidade universitária à interação oral e escrita com seus pares de universidades estrangeiras, promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira. Busca-se, em particular, ampliar a participação e a mobilidade internacional do corpo discente e de servidores (professores e técnicos) das instituições de educação superior brasileiras para o desenvolvimento de projetos

de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Dessa forma, busca-se também ampliar a participação e a mobilidade internacional das IES brasileiras.

Os conteúdos dos cursos foram desenvolvidos colaborativamente entre os NuLis ofertantes e podem ser ministrados a partir de abordagens que dialogam com a teoria histórico-cultural, por exemplo, ensino e aprendizagem por tarefas, gêneros, ensino de línguas para propósitos específicos, entre outros.

Em sendo o ensino para propósitos específicos o carro-chefe do IsF, cumpre-se esclarecer que se trata de uma abordagem voltada para as necessidades dos aprendizes e projetada para desenvolver o uso de língua em situações reais de comunicação, seja no âmbito profissional ou social (Hutchinson; Waters, 1987).

Dentre as ramificações dessa abordagem está o ensino para propósitos acadêmicos, um movimento que visa caracterizar os gêneros, os padrões e comportamentos linguísticos e os valores das mais variadas áreas da academia e de seus participantes. Trata-se de um movimento norteado pela compreensão de que o letramento acadêmico tem uma dimensão pragmática na medida em que produtores de textos acadêmicos precisam corresponder às expectativas dos leitores da área (Silva, 1990; Leki, 1995; Ferris; Hedgcock, 1998). Com vistas a produzir textos aceitáveis nas diferentes áreas do conhecimento, precisam, portanto, dominar formas de agenciar recursos gramaticais e lexicais determinados em suas enunciações. Cumpre-se ressaltar que o propósito dessa abordagem se dá em meio ao compartilhamento e à socialização de saberes, seja via produção ou compreensão textual.

Sendo assim, o programa IsF leva em consideração os objetivos centrais do ensino para propósitos acadêmicos como apontados na literatura (Della Rosa, Kawachi-Furlan, Augusto-Navarro, 2016; Finardi; Porcino, 2014; Jordan, 2012), a saber:

- desenvolver habilidades que permitam a compreensão e a produção científica, considerando as especificidades dos gêneros que circulam em comunidades acadêmicas;
- promover a familiarização com diferentes contextos de estudo e pesquisa, visando à mobilidade de docentes e discentes;
- conscientizar docentes e discentes acerca das questões culturais que permeiam a comunicação em práticas de estudo e pesquisa em contextos situados;
- promover o uso significativo do idioma em situações de comunicação acadêmica local e internacional;
- identificar os requisitos sociais e acadêmicos de determinado contexto e situação específica, capacitando os alunos e a comunidade acadêmica para atuarem de forma significativa e em conformidade com os preceitos da internacionalização e da mobilidade, em contextos de estudo e pesquisa.

Esses objetivos, que guiam diversas ações do programa IsF, são mais evidentes nas práticas em sala de aula, as quais se orientam por um eixo comum entre os idiomas (leia-se o Catálogo de Cursos anteriormente mencionado), que, por sua vez, são pautados nas especificidades de cada proposta de curso e nas necessidades de cada IES.

A metodologia da proposta inclui aulas expositivas e dialogadas, com atividades guiadas e livres, realizadas em pares ou pequenos grupos, debates, apresentações individuais e em grupo. A interação preza pelo trabalho comunicativo e uso contextualizado da linguagem, respeitando as necessidades dos alunos e o contexto de preparação para mobilidade acadêmica. Prevê-se ainda a maximização de oportunidades de exposição do aluno ao idioma, permitindo que ele o manipule em situações reais de engajamento linguístico. Em meio ao uso de situações reais de uso de língua, aludimos ao uso de aulas no laboratório e salas

multimeios com recursos tecnológicos e dispositivos móveis para acesso a vídeos e outros recursos digitais de áudio e texto, como redes sociais, ambientes colaborativos e espaços de socialização. O professor poderá optar por recursos, tais como texto impresso, webconferência, material produzido pelo próprio NuLi, materiais compartilhados no Portal IsF, para mencionar somente alguns.

A avaliação está prevista para se dar ao longo do curso, nas perspectivas formativa e somativa, preferencialmente mediante critérios definidos colaborativamente, por meio de, por exemplo, atividades de interação em ambiente virtual de aprendizagem, tarefas em sala de aula, produção escrita e/ou oral, apresentação final em pares ou em grupos acerca dos temas trabalhados. A média de aprovação no curso é 6,0 (seis vírgula zero) e o aluno deve ter 75% de assiduidade para aprovação.

Considerações finais

Mesmo em sua recência, acreditamos que o Programa IsF tem respondido à demanda da internacionalização por meio de ações concretas, como o oferecimento de cursos de línguas pautados pelas particularidades do meio acadêmico em suas conexões internacionais e norteados pelo Catálogo de Cursos, descrito na seção anterior. Entendemos que as diversas ações pedagógicas propostas pelo programa deverão ser revistas continuamente para que a colaboração com o processo de internacionalização seja ampliada da melhor forma possível.

Com vistas a dar conta da proposta ora apresentada, vale ressaltar que o conteúdo deste texto não se configura em manifestação unicamente teórica, mas sim em compromissos de ação didático-pedagógica voltada para a práxis e consciente do caráter social da atividade cognitiva e, portanto, da importância da ação da

escola na formação humana e na construção de saberes, os quais transitam em instâncias locais e internacionais.

Notas

- ¹ Bakhtin (2010) concebe os sujeitos como eminentemente sociais, que se originam a partir do dialogismo, ou seja, constituem-se na inter-relação com o *outro*. Nessa perspectiva dialógica, a interação e, por assim dizer, os enunciados refletem e refratam enunciados anteriores tanto quanto norteiam e conduzem enunciados futuros.
- ² Tome-se criança por aprendiz.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 293-308.

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização no Ensino Superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 19-46.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-1953].

CERRUTTI-RIZZATTI, M. E.; DELLAGNELO, A. de C. K. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 117-132, 2016.

DALY, H. E. Globalization versus internationalization. *Global Policy Forum*. 1999. Disponível em: <https://www.globalpolicy.org/component/content/article/162/27995.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DELLA ROSA, S.; KAWACHI-FURLAN, C.; AUGUSTO-NAVARRO, E. Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. *Entre Línguas*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 25-39, 2016.

FABRICIUS, A. H.; MORTENSEN, J.; HABERLAND, H. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *High Educ*, v. 73, p. 577-585, 2017.

FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. S. *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Revista Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 66, p. 239-282, jan./jun. 2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press, 2005.

JORDAN, R. R. *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KNIGHT, K. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 5, p. 5-31, 2004. Disponível em: https://my.tru.ca/_shared/assets/Internationalization-Remodeled29349.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP, 2006.

LEKI, I. *Academic writing: exploring processes and strategies*. New York: St. Martin's, 1995.

LEONTIEV, A. A. *Psychology and the language learning process*. London: Pergamon, 1981.

LONGMAN *Dictionary of Contemporary English for advanced learners*. Essex: Pearson, 2009.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Future in Education*, v. 1, n 2, p. 248-270, 2003. Disponível em: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

SARMENTO, S. *et al.* IsF e internacionalização: da teoria à prática. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 77-100.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. *In*: KROLL, B. (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990. p. 11-23.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.

WELCH, L. S.; LUOSTARINEN, R. Internationalization: evolution of a concept. *Journal of General Management*, v. 14, n. 2, p. 34-55, 1988. Disponível em: https://www.academia.edu/17442974/Internationalization_evolution_of_a_concept. Acesso em: 23 jun. 2020.

ELAINE MARIA SANTOS
RODRIGO BELFORT GOMES
HELLEN LUCIANA DE OLIVEIRA

A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES E O ISF-UFS

Uma análise de resultados

Como um dos efeitos das intensas trocas culturais advindas das relações estabelecidas com a transculturalidade proporcionada pela globalização, destaca-se a valorização das práticas multilíngues e das habilidades sociais e culturais necessárias para a interação nesse novo formato social. As sociedades estão cada vez mais multiculturais e a interação com culturas diferentes vem provocando mudanças de paradigmas e de comportamentos, de modo que atitudes transculturais são cada vez mais observadas.

Por transculturalidade, de acordo com Benessaieh (2010), compreendemos as trocas verificadas entre indivíduos oriundos de culturas diferentes, em que o contato e a interação causam transformações em todos os indivíduos envolvidos, e não apenas naqueles oriundos de uma cultura minoritária. Ao trabalharmos com a internacionalização e o ensino de línguas, devemos estar atentos a esses processos transculturais, de modo que nosso(a) aluno(a) seja capaz não apenas de interagir na língua alvo, como também de se posicionar criticamente e de perceber o papel do outro e dos espaços conquistados.

É também importante destacar, conforme defendido por Canagarajah (2006), que a ideia de uma cultura monolíngue é utópica, mesmo em países como o Brasil, em que uma língua é dominante em quase todo o território geográfico, considerando-se que mais de uma variedade é falada e as relações de poder estão diretamente relacionadas à língua utilizada pelo falante. Da mesma forma, o autor destaca que, ao nos dedicarmos ao estudo de uma língua estrangeira, não podemos cair na falácia de acreditar que estamos incorporando conceitos de uma cultura monolíngue em outra de mesma característica, pois estaríamos simplificando demais as línguas, sejam elas a vernacular ou as estrangeiras.

Nesse contexto, ao nos dedicarmos ao estudo do processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) e ao papel do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) nesse processo, é importante destacarmos os conceitos relacionados às questões que envolvem a internacionalização, bem como às habilidades linguísticas e sociais que são valorizadas pelo IsF, no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula e às atividades desenvolvidas, tendo em vista o estabelecimento de uma cultura trans-cultural e multilíngue.

O processo de internacionalização das IES brasileiras e o IsF

No contexto socioeconômico, político e cultural em que estamos inseridos atualmente, a internacionalização das IES torna-se essencial no processo de formação de cidadãos desempenhado pelas universidades. Os efeitos da globalização se fazem presentes nos mais diversos setores, e a educação não é uma exceção. Nos encontramos, agora, divididos entre o local e o global, e a internacionalização atua como ferramenta de união entre os dois âmbitos.

Segundo Morosini (2015, p. 78), a “internacionalização universitária, meio para uma educação superior como bem público e pertinente, almeja não só o acesso, a permanência do estudante e a sua graduação, mas a equidade”. Isso significa dizer que a internacionalização das IES é um passo na direção da busca pela construção de uma sociedade mais igualitária, em que os alunos possam ter melhores condições para compartilhamento de conhecimento científico com seus pares, independente da língua em que as trocas possam ser estabelecidas. A partir do momento em que a língua não se constitui em uma barreira de acesso ao conhecimento, todos podem interagir igualmente, defender suas pesquisas e conquistar novos espaços.

Knight (2004), ao trabalhar o sentido da internacionalização nas universidades, reforça a necessidade em se trabalhar sob a luz de uma perspectiva integradora, visando ao objetivo final de assegurar trocas culturais e de fortalecer, com isso, o ensino superior, o que faz com que seja necessário unir a dimensão internacional do processo a um viés intercultural (Knight, 2004, p. 2). Embora existam também motivações comerciais, há inúmeras razões para se almejar a internacionalização. De acordo com Sarmento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p. 80),

Enquanto os propósitos e benefícios esperados são diferentes em cada instituição e em cada país, a expectativa geral é de que a internacionalização contribua para a qualidade e relevância da educação superior em um mundo (...) mais interconectado e interdependente. (...) [O]utra razão importante para internacionalizarmos as universidades: o estabelecimento de uma rede de contatos por meio da qual possamos compartilhar responsabilidades e buscar um mundo mais justo e igualitário, e também lutar pela erradicação da pobreza.

Na prática, a internacionalização de uma IES se dá por meio de diversas estratégias, como a mobilidade de alunos, professores e

técnicos; realização de acordos institucionais; conferências, seminários e projetos internacionais; programas de dupla diplomação, pesquisas conjuntas, publicação de resultado de pesquisa científica, entre muitas outras. Mas, para que essas ações possam trazer melhores resultados, é necessário que estejam envolvidas em uma política de internacionalização que tenha como objetivo não apenas promover ações de internacionalização, como também de consolidação de uma cultura institucional, que valorize os resultados que podem ser obtidos e a mudança de postura da comunidade acadêmica. Assim, Qiang (2003), após uma extensa revisão de literatura, enumerou quatro abordagens possíveis que as IES podem tomar quando almejam se tornar instituições voltadas para a internacionalização:

A abordagem da atividade, que promove atividades como currículo, intercâmbio de estudantes/professores, assistência técnica e estudantes internacionais. (...) A abordagem de competência, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores em alunos, professores e funcionários. (...) A abordagem do ethos, que enfatiza a criação de uma cultura ou clima que valoriza e apoia as perspectivas e iniciativas internacionais/interculturais. (...) A abordagem do processo, que enfatiza a integração ou infusão de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, pesquisa e serviço através de uma combinação de uma ampla gama de atividades, políticas e procedimentos¹ (Qiang, 2003, p. 250-251, tradução nossa).

O Programa IsF, nas IES brasileiras, pode ser um importante auxiliar no processo de internacionalização desenhado por cada IES, podendo contribuir nas quatro abordagens mencionadas por Qiang (2003), na medida em que auxiliam na construção de um ambiente favorável à mudança de comportamentos e paradigmas, esperados em processos de internacionalização, contribuindo para a difusão de valores institucionais nas práticas desenvolvidas na

instituição. Da mesma forma, podem incluir em seus currículos temas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades esperadas entre os membros da comunidade acadêmica que estão envolvidos em programas de internacionalização, e esses temas podem estar disseminados nas ações propostas pelo programa.

Diante das possibilidades oferecidas pelo IsF, iremos nos deter naquelas relacionadas à língua inglesa. O Programa IsF – Inglês ou Inglês sem Fronteiras conta com três ações voltadas para a internacionalização: o ensino de inglês on-line, desenvolvido de 2013 a 2019 por meio da plataforma My English Online (MEO); a aplicação de testes de proficiência e nivelamento (TOEFL ITP, por exemplo); e a oferta de cursos presenciais de língua inglesa. Essas três estratégias específicas combinadas entre si, juntamente com o apoio dado às coordenações ou pró-reitorias de Relações Internacionais, traduzem o caráter pró-internacionalização do programa.

Diferente dos cursos de línguas comuns, que costumam ser organizados e distribuídos por níveis, como “iniciante”, “intermediário” e “avançado” (e suas variações), os cursos ofertados pelo Inglês sem Fronteiras têm como foco o inglês acadêmico, o intercâmbio e os aspectos culturais envolvidos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, há uma abrangência em seu público-alvo, que inclui não só alunos que pretendem participar de programas de mobilidade em outros países, como também aqueles que têm a intenção de ler e escrever artigos em inglês para publicação em revistas e periódicos (ou que já o estão fazendo). Para melhor ilustrar esse cenário, a seguir encontram-se os cinco cursos mais procurados da oferta 6/2015, conforme pesquisa de Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), e que privilegiam as habilidades escritas, as habilidades orais, os processos de mobilidade acadêmica e a preparação para testes de proficiência na Língua Inglesa.

Tabela 1 - Dados referentes às IFES nacionais, retirados do livro *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*

Título do curso	Quantidade de alunos inscritos
Desenvolvimento de Habilidades Escritas em Língua Inglesa	617
Inglês para Intercâmbio	509
Compreensão Oral e Conversação em Língua Inglesa	401
Desenvolvimento de Habilidades Orais em Língua Inglesa	353
Minicurso de Preparação para o TOEFL ITP	164

Fonte: Sarmento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016, p. 88.

Comparando os dados encontrados pelos pesquisadores com aqueles verificados na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na oferta 6/2015, tivemos 778 alunos que solicitaram inscrições nas turmas Desenvolvimento de Habilidades Escritas em Língua Inglesa, e 22 em curso preparatório para o TOEFL. Desses 778 alunos, 220 foram contemplados nas turmas ofertadas, considerando-se que a UFS teve 11 turmas de Desenvolvimento de Habilidades Escritas em Língua Inglesa nessa oferta, com lotação máxima, ou seja, 20 alunos. Analisando o número de inscritos nesse curso no IsF-UFS, podemos afirmar que cerca de 35% dos alunos que ingressaram no curso Desenvolvimento de Habilidades Escritas em Língua Inglesa em todo o Brasil na oferta 6/2015 foram da UFS, considerando-se os dados da pesquisa de Sarmento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016). Esse dado comprova que o Programa Inglês sem Fronteiras vem contribuindo para o processo de internacionalização da UFS, oferecendo cursos preparatórios para situações acadêmicas e oportunidades de trocas culturais na língua inglesa, objetivando o desenvolvimento linguístico dos alunos que participam do programa.

Os cursos destacados e a procura intensa do público por eles reforçam, dessa forma, a natureza pró-internacionalização do

programa, bem como a adesão da comunidade acadêmica da UFS nas ações do programa. Há um grande foco em habilidades específicas, sejam elas escritas ou orais, e na preparação dos alunos para testes de nivelamento e proficiência, visando aos programas de mobilidade acadêmica.

É importante destacar que o trabalho consistente que vem sendo desenvolvido pelo programa no âmbito da internacionalização não está relacionado a qualquer tentativa de consolidação de privilégios de uma variedade linguística em detrimento de outras, uma vez que conceitos como pluridade linguística, *translanguaging*, transculturalidade e decolonialidade são também trabalhados no Núcleo de Línguas (NucLi) do IsF-UFS, de modo que é destacado e incentivado o respeito a todos os sotaques oriundos dos países falantes de língua inglesa. A dualidade inglês americano *versus* inglês britânico não é reforçada nas situações acadêmicas do IsF-UFS, que privilegia os espaços de trocas culturais e crescimento conjunto. Conforme destacado por Finardi (2016, p. 187, tradução nossa):

O inglês está envolvido em uma miríade de interações entre pessoas de diferentes contextos culturais e socioeconômicos, e os significados associados a ele também estão mudando. Os modelos que temos seguido até agora não parecem suficientes para preparar os acadêmicos para a mudança do panorama linguístico que enfrentarão à medida que se tornam móveis.²

A língua inglesa, assim como qualquer outra, está intrinsecamente conectada à ideia de respeito e de cultura. Como afirma Nieto (2010, p. 146), “a língua, a variedade linguística ou o dialeto que uma pessoa fala é a manifestação da cultura, embora isso não seja, é claro, tudo ao que cultura se resume”. Entende-se, portanto, que o ensino eficiente da língua implica discutir também os contextos em que ela está inserida e de que maneira eles encontram-se refletidos nela. O estudo da língua em conjunto

com a consideração de seus aspectos culturais permite ao aluno desconstruir estereótipos e conhecer outros pontos de vista. Como afirmam Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 27, tradução nossa):

Criar estereótipos envolve rotular ou categorizar certos grupos de pessoas, geralmente de uma maneira negativa, de acordo com ideias preconcebidas ou generalizações relacionadas a elas – e então assumir que todos os membros desse grupo pensam e se comportam de maneira idêntica. Estereótipos podem minar o nosso senso de quem somos ao sugerir que a forma como nos vestimos ou falamos determina como atuamos.³

Quando desconsideramos o contexto cultural que envolve uma língua, nos sujeitamos à construção e perpetuação de concepções equivocadas. Esses são, portanto, pontos importantes e que devem ser levados em consideração na busca pela continuidade da promoção eficiente da internacionalização nas instituições de ensino superior brasileiras, objetivando a busca por uma educação globalizada que considera, respeita e incentiva as diferenças culturais.

A atuação do NuLi-UFS em prol da internacionalização

O NuLi-UFS é composto por uma coordenadora geral, um coordenador pedagógico, seis professores bolsistas e assistentes administrativos. Com o total de 20 horas semanais, divididas entre aulas, reuniões, trabalhos internos e atendimento, cada professor é responsável por 3 turmas, cada uma com uma carga horária semanal de 4 horas. Semanalmente, os membros do NuLi participam de reuniões acadêmicas e pedagógicas que perfazem uma carga horária de 5 horas semanais, nas quais têm-se discussões de assuntos acadêmicos, preparação e *feedback* de aulas, orientações, *workshops*, discussões de leituras guiadas, entre outros.

Durante as reuniões, várias atividades são debatidas e desenvolvidas. A reflexão crítica é incentivada por meio de discussões de leituras, produção de resenhas e artigos. Contamos com oficinas e *workshops* ministrados pelos membros do NuLi e também convidados externos. Todas as aulas são apresentadas ao coordenador pedagógico e/ou geral para orientação; além disso, há uma dinâmica de observação e *feedback* entre os próprios professores. Há também um estágio de treinamento para professores novatos no programa, para que haja familiarização com as atividades realizadas. Também são organizados minicursos e oficinas voltados para a comunidade acadêmica, que são planejados e ministrados pelos professores e coordenadores do NuLi.

Contando com um catálogo variado, o programa oferece, desde o seu início, opções de cursos presenciais com objetivos, carga horária e níveis diferentes para que alunos com perfis distintos possam se encaixar de acordo com suas necessidades. Em 2014, no início do programa, o NuLi-UFS participou das ofertas 1, 2, 5, 6 e 7, totalizando 40 turmas. Dessas, 14 eram de nível A2, 12 de nível B1 e 14 de nível B2, todas elas com carga horária total de 64 horas. Em 2015, obteve-se um total de 41 turmas distribuídas nas ofertas 1, 2 e 6, sendo 5 delas de nível A1, 19 de nível A2, 16 de nível B1 e 1 de nível B2. Dessas 41 turmas, apenas 15 contavam com uma carga horária total de 64 horas, estando as outras 26 organizadas da seguinte forma: 15 turmas de 48 horas e 11 turmas de 16 horas. Em 2016, o NuLi-UFS participou das ofertas 1, 2, 4 e 5, totalizando 45 turmas. Dessas, 33 eram de nível A2 e apenas 12 eram de nível B1. Vinte e oito turmas tiveram uma carga horária total de 48 horas, enquanto as outras 17 contaram com 16 horas totais.

Em 2017, participamos das ofertas 1, 2 e 3, totalizando 49 turmas. Dessas, 34 eram de nível A2, 11 eram de nível B1 e 4 eram de nível B2. Das turmas ofertadas, 10 tiveram uma carga horária total de 48 horas, 8 tiveram carga horária de 32 horas, enquanto

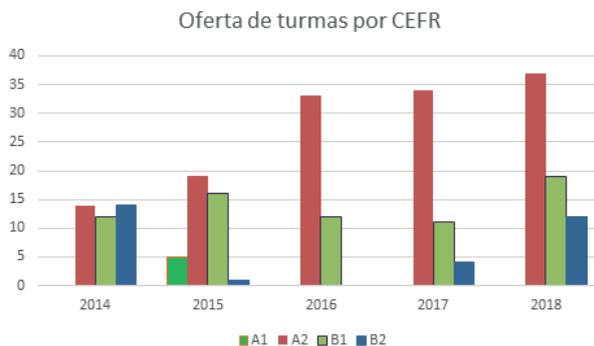
as outras 31 turmas contaram com 16 horas/aula. No ano de 2018, o IsF-UFS participou das ofertas 1, 2, 3, 6 e 7 dos cursos presenciais de inglês, com 69 turmas ofertadas, sendo 37 de nível A2, 19 de nível B1 e 12 de nível B2. No que se refere à carga horária, 33 tiveram 16 horas, 15 tiveram 32 horas, 11 computaram 48 horas e 10 registraram 64 horas. Os dados das turmas ofertadas estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados referentes ao quantitativo de cursos ofertados por cada nível do CEFR, no período de 2014 a 2018

	A1	A2	B1	B2
2014	0	14	12	14
2015	5	19	16	1
2016	0	33	12	0
2017	0	34	11	4
2018	0	37	19	12

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Sistema de Gestão do IsF.

Gráfico 1 - Quantitativo de cursos ofertados por cada nível do CEFR no período de 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Sistema de Gestão do IsF.

Os níveis acima descritos – A2, B1 e B2 – são referentes ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Trata-se de um padrão de avaliação de proficiência utilizado por vários países, inclusive o Brasil, que usa a combinação de letras e números para classificar os níveis. A letra A representa o nível básico; nela, temos os níveis A1, iniciante, e A2, básico. Em seguida, a letra B, que representa o nível independente; nela, temos os níveis B1, intermediário, e B2, usuário independente. Por último, a letra C representa o nível proficiente, apresentando os níveis C1, proficiência operativa eficaz, e C2, domínio pleno.

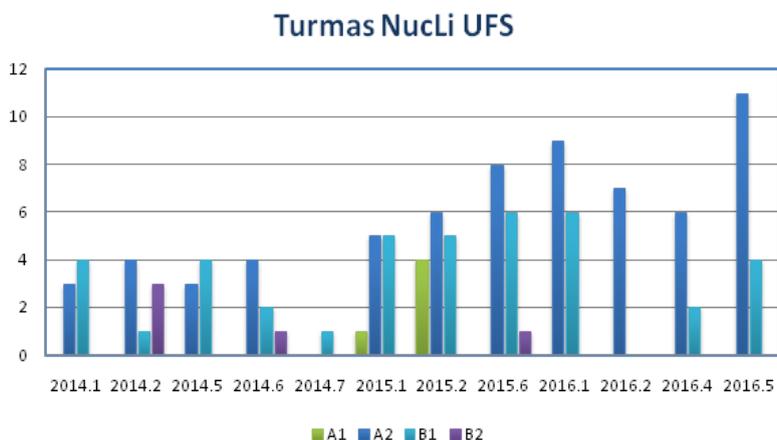
Ao analisarmos as turmas ofertadas no NuLi do IsF-UFS, é possível constatar que as primeiras turmas ofertadas tinham como objetivo privilegiar os alunos que estavam mais preparados para a internacionalização, para a mobilidade acadêmica e para a escrita de textos acadêmicos em língua inglesa. No entanto, a procura mais acentuada por cursos de níveis mais básicos fez com que o programa tivesse que investir mais nas turmas de níveis mais básicos e intermediários, de modo a auxiliar a maior parte dos estudantes, que ainda não possuem um nível de usuários independentes. Em 2015 e 2016 os números de turmas de nível B2 foram reduzidos drasticamente, sendo possível perceber um aumento desses cursos nos anos de 2017 e 2018, muito provavelmente em decorrência do trabalho feito pelo IsF, tendo em vista o desenvolvimento linguístico dos alunos do programa. O acompanhamento detalhado dos cursos ofertados nas ofertas de 2014 a 2016 pode ser verificado no Gráfico 2.

Ao passo que o IsF ganhou popularidade e o programa cresceu, a procura pelos cursos presenciais também cresceu, chegando a turmas com lista de espera de até 211 alunos. A oferta 2/2015, iniciada durante as férias da universidade, teve um total de 591 inscritos, com 307 excedentes. No ano seguinte, a oferta 4/2016,

aberta também em período de recesso, teve uma demanda alta, com 299 alunos na lista de espera.

Um dos problemas que o programa enfrenta em relação aos cursos presenciais é o ocasional absentéismo dos alunos inscritos, cuja causa mais provável está na divergência dos calendários da universidade e do programa. Muitas vezes, as aulas da graduação terminam antes do fim dos cursos do IsF, o que pode justificar a evasão dos alunos.

Gráfico 2 - Turmas dos cursos presenciais do IsF-UFS por oferta e por nível do CEFR, de 2014 a 2016



Fonte: Sistema de Gestão do Programa IsF. Dados compilados pelos autores deste texto.

Os cursos presenciais ofertados pelo IsF-UFS contribuem para o processo de internacionalização da UFS, o que pode ser comprovado pelo aumento no número de cursos de nível B2 que vem sendo observado nas demandas aqui analisadas, uma vez que a grande aceitação do programa pela comunidade acadêmica faz com que os alunos engajados em projetos de internacionalização

inscrevam-se nas turmas abertas, auxiliando-se tanto no desenvolvimento linguístico quanto na preparação para a vivência acadêmica, o que pode ser comprovado ao verificarmos os títulos dos cursos ofertados, por exemplo, nas ofertas de 2017 e de 2018, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Dados referentes ao quantitativo de cursos ofertados nos anos de 2017 e 2018 no IsF-UFS

	2017	2018
Compreensão Escrita: Estratégias	10	0
Compreensão Oral: Estratégias	15	7
Inglês para Fins Específicos: Tecnologia	10	12
Comunicação Intercultural	6	5
Produção Oral: Interações Acadêmicas	8	17
Compreensão Escrita: Artigos Científicos	0	6
Exames de Proficiência: Familiarização	0	6
Produção Escrita: Parágrafos	0	5
Estratégias de Leitura em Língua Inglesa	0	8
TOEFL iBT: Preparatório	0	3

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Sistema de Gestão do IsF.

Todos os cursos ofertados estão relacionados ao processo de internacionalização da IES, por trabalharem com provas de proficiência exigidas em mobilidade acadêmica, com questões culturais, indispensáveis em situações de mobilidade, ou com as habilidades escritas ou orais, totalmente relacionados à vivência acadêmica. Dos cursos ofertados, quase 65% focam no desenvolvimento das habilidades orais ou escritas, com foco na internacionalização e objetivo de preparar os alunos para as situações nas quais essas habilidades precisam ser trabalhadas para que as interações

acadêmicas possam acontecer. Nesse contexto de internacionalização, as aplicações de provas de proficiência precisam também ser destacadas e analisadas.

A aplicação de testes TOEFL ITP no Programa IsF

As aplicações do TOEFL ITP nas IES credenciadas ao Programa IsF foram realizadas seguindo-se um planejamento estratégico, guiado pelas finalidades delineadas a cada nova etapa de aplicação. De 2012 a 2013, as aplicações foram realizadas, principalmente, para os alunos que estavam em processo de mobilidade acadêmica e precisavam da certificação para comprovação de proficiência com a universidade anglófona para a qual pleiteava uma vaga. De 2013 a 2016, somando-se a essa finalidade, deu-se uma aplicação de provas com o propósito de servir como teste diagnóstico, de modo que fosse possível traçar um perfil de cada IES, com base no nível linguístico de toda a comunidade acadêmica. A partir de 2017, a aplicação deixou de ser diagnóstica e passou a ser feita como forma de mensurar o desenvolvimento linguístico dos alunos que, após frequentarem o curso on-line, bem como os presenciais, colocavam-se novamente em uma situação avaliativa, para medir uma possível mudança de nível, o que o colocaria mais próximo de um processo de mobilidade acadêmica, por exemplo.

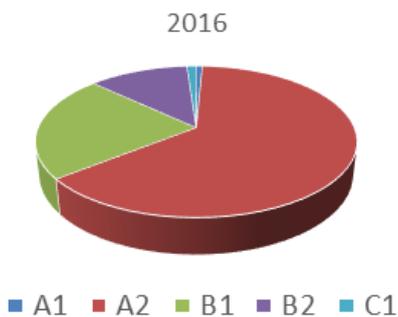
Assim, a primeira oferta de testes TOEFL ITP pelo NucLi-UFS, em dezembro de 2013, apresentou uma quantidade pequena de vagas disponíveis quando comparadas às ofertas seguintes, o que é compreensível. No entanto, o número de alunos inscritos demonstra a intensidade da procura, ultrapassando a quantidade de vagas ofertadas: 322 inscritos para 320 vagas. Desses 322 alunos, 272 compareceram, o que representa uma taxa de mais de 80% de presença.

Na demanda seguinte, já em 2014, nota-se um aumento significativo desses números: 6.371 vagas ofertadas e 3.594 alunos inscritos, o que significa que mais da metade dessas vagas foram preenchidas. Desses 3.594, 2.201 alunos estiveram presentes para realizar a prova e 2.196 tiveram seus testes corrigidos, representando uma taxa de comparecimento superior a 60%.

Em 2015, a quantidade de vagas ofertadas volta a crescer, aproximando-se do número apresentado na primeira demanda de 2014. Da mesma forma, o número de alunos inscritos torna a aumentar, e com isso temos o seguinte quadro: 6.153 vagas ofertadas e 3.104 inscritos. Isso pode ser justificado pelo fato do programa, a partir desse momento, ter passado a adotar o TOEFL ITP como teste diagnóstico para ingresso em seus cursos presenciais, o que influenciou o crescimento da procura. Ou seja, os alunos agora fariam o teste TOEFL ITP para identificar seu nível de conhecimento da língua-alvo e, de acordo com o resultado, poder ingressar nos cursos que são adequados ao seu nível de proficiência.

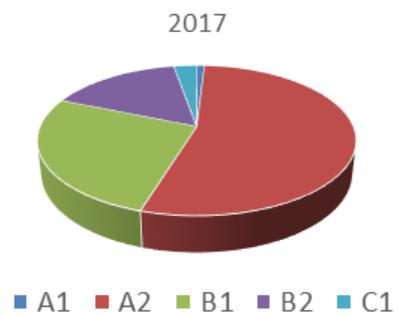
O número de alunos inscritos continuou alto nas demandas seguintes, com uma redução a partir de 2018, já que, com a aplicação diagnóstica finalizada, as vagas ofertadas foram reduzidas. Ao analisarmos os dados referentes aos resultados obtidos pelos alunos que se submeteram à aplicação do TOEFL ITP na UFS, nos anos de 2016 a 2018, percebemos uma diminuição proporcional dos alunos classificados como A2 e um aumento paulatino no percentual de alunos que conseguiram se tornar B1 e B2, o que pode sinalizar uma possível efetividade das ações do Programa Inglês sem Fronteiras, já que o percentual de alunos A2 vem diminuindo a cada nova oferta.

Gráfico 3 - Percentual de alunos da UFS por nível do CEFR, no ano de 2016



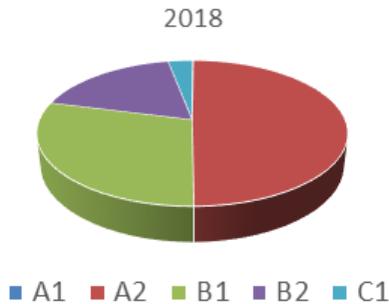
Fonte: Elaborado pelos autores com base no Sistema de Gestão do ISF.

Gráfico 4 - Percentual de alunos da UFS por nível do CEFR, no ano de 2017



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Sistema de Gestão do ISF.

Gráfico 5 - Percentual de alunos da UFS por nível do CEFR, no ano de 2018



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Sistema de Gestão do IsF.

Algumas considerações

Como já afirmado anteriormente, o desenvolvimento da língua inglesa nas IES é essencial quando consideramos o contexto social, político e econômico em que nos encontramos inseridos. O Programa Inglês sem Fronteiras da UFS, como observado por meio dos dados expostos, tem desempenhado um papel de fundamental importância na internacionalização da UFS. A crescente procura por cursos presenciais e testes de nivelamento evidencia o interesse da comunidade acadêmica, atuando também como incentivo para o desenvolvimento do programa e, conseqüentemente, do ensino da língua inglesa e de outros idiomas na instituição. Os resultados obtidos pelos alunos que submeteram ao TOEFL nos anos de 2016 a 2018 comprovam um aumento proporcional nos alunos que atingiram os níveis B1 e B2, o que pode sinalizar que as práticas de desenvolvimento linguístico desenvolvidas na instituição, principalmente as desempenhadas pelo Programa Inglês sem Fronteiras da UFS, vêm surtindo o efeito desejado e esperado,

sendo necessário investir na manutenção das ações desempenhadas, bem como incentivar que novas ações possam ser iniciadas.

Segundo o censo disponibilizado pela UFS, no ano de 2014, a universidade tinha um número de 33.704 estudantes, sendo que 288 desses foram atendidos pelo programa. Já em 2015, foi registrado o total de 28.023 discentes, com o atendimento de 477 alunos. Em 2016, 581 alunos participaram das turmas. Se consideramos que a instituição teve cerca de 30 mil alunos em 2016, podemos dizer que apenas um pequeno percentual desse público teve acesso aos cursos presenciais do Inglês sem Fronteiras, contemplando apenas 0,85% dos alunos em 2014, 1,70% em 2015 e 1,93% em 2016. Os percentuais são ainda muito pequenos e mostram que ações como esta precisam ser intensificadas, de modo que o processo de internacionalização da UFS possa ser ainda mais acelerado na instituição.

Notas

- ¹ “The activity approach, which promotes activities such as curriculum, student/faculty exchange, technical assistance, and international students. (...) The competency approach, which emphasizes the development of skills, knowledge, attitudes and values in students, faculty and staff. (...) The ethos approach, which emphasizes creating a culture or climate that values and supports international/intercultural perspectives and initiatives. (...) The process approach, which stresses integration or infusion of an international/intercultural dimension into teaching, research and service through a combination of a wide range of activities, policies and procedures”.
- ² “(...) English is involved in a myriad of interactions among people from different cultural and socioeconomical backgrounds, and the meanings attached to it are also changing. The models we have followed so far do not seem enough to prepare academics for the changing linguistic landscape they will face as they become mobile”.
- ³ “Stereotyping involves labelling or categorising particular groups of people, usually in a negative way, according to preconceived ideas or broad generalisations about them – and then assuming that all members of that group will think and behave identically. Stereotypes can undermine our sense of who we are by suggesting that how we look or speak determines how we act”.

Referências

BENESSAIEH, A. Multiculturalism, interculturality, transculturality. In: _____. (org.). *Transcultural Americas/Amériques transculturelles*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2010. p. 11-38.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BRASIL. CAPES/FULBRIGHT. *Edital - Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa* (English Teaching Assistant – ETA). Outubro de 2011.

CANAGARAJAH, A. S. Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: learning from multilingual writers. *College English*, v. 68, n. 6, p. 589-604, 2006.

FINARDI, K. R. *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MOROSINI, M. (org.). *Fórum latino-americano de educação superior*. São Carlos: Pixel, 2015.

NIETO, S. *Language, Culture and Teaching: critical perspectives*. New York: Routledge, 2010.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

SANTOS, L. I. A.; PAIXÃO, E. R. *A motivação e o aprendizado da língua inglesa no contexto do Programa Inglês sem Fronteiras*. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 3., 2015, São Cristóvão. Resumos das Comunicações, 2015. p. 43-43.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MARIANA PÉREZ
FÁBIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA
ANDERSON DE SOUZA
ANA CAROLINA VIEIRA BASTOS

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA IDIOMAS/
INGLÊS SEM FRONTEIRAS EM UM CONTEXTO DE
INTERNACIONALIZAÇÃO
Uma experiência da Universidade Federal da Paraíba

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) assume um lugar de destaque quanto à promoção de uma política linguística nacional de incentivo ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017) com vistas, entre outras ações, à formação de pessoal capacitado para criar, consolidar e redimensionar parcerias com universidades estrangeiras no sentido do desenvolvimento nacional focado no posicionamento do Brasil como protagonista em pesquisa e em qualidade de ensino em âmbito mundial. Além desse aspecto, o Programa IsF investe, de maneira significativa, em formação docente inicial de alunos de Letras a partir de sua atuação como professores bolsistas no Núcleo de Línguas (NuLi) em cada universidade participante, e ainda promove ações de formação continuada que buscam continuar qualificando o trabalho de professores já inseridos na rede pública de ensino (Brasil, 2014). Percebe-se, dessa maneira,

um compromisso de investimento na qualificação do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em âmbito nacional.

Nesse contexto, este artigo descreve as principais ações de formação docente desenvolvidas no NucLi da Universidade Federal da Paraíba (NucLi-UFPB), entre os anos de 2014 e 2016, e busca investigar o impacto dessas ações na formação docente de estudantes de Letras/Inglês que atuaram como bolsistas do programa nesse período, através da análise das respostas a um questionário respondido por 14 professores. A análise das respostas foi realizada a partir da noção de transitividade (Halliday; Matthiessen, 2004) devido ao interesse principal em compreender como os entrevistados representaram suas experiências no contexto em análise.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o IsF, ressaltando o espaço de formação docente oportunizado pelo programa. Em seguida, descrevemos o NucLi-UFPB e suas principais ações voltadas para a formação docente. Na terceira seção, apresentamos, brevemente, o nosso aparato teórico, para, nas seções seguintes, empreendermos a análise dos dados e apresentarmos algumas considerações finais.

O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação docente

Na Portaria nº 973 (Brasil, 2014), que institui o Programa IsF, há explícita menção à decisão estratégica de investimento na formação docente de professores de línguas estrangeiras no país, tanto inicial como continuada, com vistas ao aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem nos contextos acadêmico e escolar. Fica evidente, portanto, a decisão de ampliar o escopo do programa, indo além dos processos e internacionalização das

instituições de ensino superior nacionais (Brasil, 2012), bem como do incremento da competência linguística da comunidade acadêmica, para incluir questões de qualificação docente no contexto do ensino de línguas.

Sendo assim, o IsF, além de fomentar uma política linguística nacional de incentivo à internacionalização das universidades brasileiras – fortalecendo processos de mobilidade, a noção da “internacionalização em casa” (De Wit, 2013), o contato com a produção acadêmica internacional, a interação intercultural, além da noção de multilinguismo –, também promove ações de apoio à formação docente inicial e continuada.

Nesse contexto, o NuLi-UFPB desenvolve trabalho pedagógico a partir de alguns princípios basilares que norteiam a formação docente no contexto do IsF, dentre os quais podemos citar o foco em oportunidades de reflexão crítica (Magalhães; Celani, 2005) sobre o fazer docente, com vistas ao desenvolvimento de uma postura autônoma diante dos desafios que a profissão apresenta (Freire, 2014). Além disso, o trabalho com a linguagem no NuLi-UFPB se caracteriza pela ênfase no uso contextualizado do sistema linguístico a partir da consideração dos aspectos contextuais inerentes ao processo comunicativo em suas diversas modalidades (Rojo, 2009). Além dessa perspectiva funcionalista da linguagem, esse trabalho docente se pauta em uma concepção construtivista de identidade (Benwell; Stokoe, 2006), segundo a qual o indivíduo se constitui como tal a partir de suas relações sociais mediadas por processos simbólicos acerca do que se entender ser, por exemplo, professor na sociedade contemporânea (Hall, 2014; Louro, 2014), cada vez mais marcada por questões de multiplicidades (Saint-Georges; Weber, 2013).

Partimos do princípio de que é necessário pensarmos o fazer docente em contextos de prática reais, a partir de demandas vividas pelos professores bolsistas na sociedade contemporânea, com

todas as suas especificidades (Bauman, 2000; Hall, 2014). Em um contexto de globalização e de multiculturalidade, há de se pensar as experiências dentro e fora de sala de aula como integrantes desse complexo processo histórico e social que vivenciamos. Esses professores bolsistas devem, em sua prática docente, lidar com novas tecnologias da informação (Fisher, 2009) e com novas configurações textuais nas mais diversas plataformas (Jewitt; Kress, 2010).

Essas questões, somadas a outras demandas igualmente importantes, como criação de planos de aula, preenchimento de diários de classe, gerenciamento do tempo, interação com os alunos, entre outras relacionadas ao *métier* docente (Machado, 2004), tornam ainda mais evidente a importância de se desenvolver uma formação que pense o fazer docente para além da sala de aula em toda sua complexidade (Medrado; Pérez, 2011).

Nesse sentido, o trabalho de coordenação pedagógica no NucLi-UFPB, entre 2014 e 2016, incluiu ações que visavam problematizar e (re)orientar práticas profissionais dos professores iniciantes que atuavam como bolsistas do IsF/Inglês. Entre essas, podemos destacar reuniões pedagógicas semanais em língua inglesa para discussão de temas relevantes (multimodalidade, avaliação, ensino de gramática, entre outros), preparação de aulas em grupos, preparação de cursos e suas respectivas avaliações escritas e orais, sessões individuais de *feedback* orientador, organização e participação em eventos, bem como publicações de pesquisas e trabalhos desenvolvidos em equipe.

A seguir, delineamos essas atividades desenvolvidas, bem como os resultados alcançados, a partir de ações de cunho pedagógico que foram desenvolvidas por uma equipe com perfis diversos, incluindo profissionais, além das figuras da coordenação do IsF geral e pedagógica da UFPB.

Ações pedagógicas no NuLi-UFPB

O NuLi-IsF da UFPB contava, em 2016, com nove professores bolsistas, todos estudantes de graduação em Letras/Inglês. Conforme resultado do teste de TOEFL ITP, seis desses bolsistas tinham resultados compatíveis com o nível avançado (C1), e três deles tinham nível intermediário avançado (B2). Esses professores com bom nível linguístico tinham, contudo, pouca ou quase nenhuma experiência de ensino. Essa configuração é representativa do perfil dos bolsistas desde 2014 até 2016.

O trabalho de formação docente realizado na UFPB, no período de 2014 a 2016, incluiu ações que envolveram agentes diversos, os quais foram parte integrante do fazer docente dos professores bolsistas. A seguir, descrevemos tais ações em itens específicos, embora todas estivessem inter-relacionadas.

Reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas no NuLi-UFPB aconteceram semanalmente, por duas vezes, com duração de duas horas, em dias e horários decididos pela equipe, nos quais nunca foram ofertadas turmas, para que a equipe pudesse sempre contar com esses momentos de formação regulares e periódicos; e também para que os horários individuais pudessem ser organizados tanto dentro quanto fora do contexto acadêmico.

As ações iniciais de formação pedagógica nas reuniões se deram a partir da percepção da coordenação sobre as questões que precisavam ser tratadas mais imediatamente, dentre as quais destacamos: a) avaliação; b) elaboração de planos de aula; c) desenvolvimento de cursos; d) linguagem verbal e imagens; e) ensino de gramática. Esses assuntos foram tratados em conjuntos de reuniões

pedagógicas por meio de apresentações de *slides*, de leitura prévia de textos e de participação e de interação nas reuniões para a discussão dos temas abordados.

Em um segundo momento, tendo já tratado de questões mais prementes para aquele momento do programa, aplicamos um questionário de avaliação da necessidade dos professores-bolsistas (Anexo 1) para saber quais outras questões precisariam ser tratadas nesse novo momento. Com base nas respostas a esse questionário, tivemos uma reunião pedagógica na qual decidimos as prioridades a serem dadas nesse novo momento de formação docente. Entre os temas abordados, a partir da análise de necessidades realizada, tratamos de: a) diferenças individuais entre os alunos; b) motivação dos alunos; c) interação na sala de aula de língua estrangeira; d) análise das necessidades dos alunos. Também, nessa série de reuniões, tratamos dos temas por meio de apresentações de *slides*, de leitura prévia de textos e de participação e de interação nas reuniões para a discussão dos temas abordados e produção de instrumentos e recursos didáticos para serem usados em sala de aula.

Além dessas ações desenvolvidas pela coordenação do IsF, também tivemos algumas reuniões que trataram do tema “Pensamento Crítico”, trazido por uma de nossas professoras bolsistas, que foi selecionada, juntamente com alguns outros, entre os professores bolsistas de todo o país, para participar de curso on-line desenvolvido pela Universidade de Oregon sobre esse tema. Como parte de sua responsabilidade com o curso, ela teria que trazer para a equipe de professores bolsistas o que ela aprendeu no curso, como forma de multiplicar conhecimento e melhorar a prática docente no NuLi-UFPB. Essa foi, certamente, uma oportunidade muito rica tanto para a professora bolsista, que teve a chance de pensar o formato da formação, definir o material a ser trabalhado

e efetivamente trabalhar com os colegas do NuLi-UFPB, incluindo coordenadores e professores.

Vale ressaltar, também, que, além de reuniões pedagógicas para tratar desses temas já descritos, também nos reunimos periodicamente para trabalharmos em grupos na produção de planos de aula e planos de cursos e minicursos, o que significou uma oportunidade formativa riquíssima para os professores bolsistas, que se sentiam, de forma crescente, mais capazes de pensar um curso de forma mais ampla, a partir dos elementos que devem ser pensados quando se planeja a criação de um curso, como público-alvo, horário, nível, materiais, dentre outros – como também desenvolveram sua capacidade de pensar em planos de aula específicos para cada um desses cursos criados (para exemplos dos cursos ofertados, vide Anexo 2). Antes do início das aulas, a equipe elaborava, sob acompanhamento e supervisão da coordenação, praticamente todos os planos de aula com indicação do material produzido a ser usado.

É importante ressaltar que, em algumas dessas reuniões pedagógicas, também tratamos de questões mais administrativas, que impactavam o trabalho do NuLi, dando aos professores bolsistas a oportunidade de vivenciarem também atividades que envolveram o desenvolvimento de estratégias de divulgação do programa e dos cursos no Campus, aplicação do TOEFL na UFPB, logística do trabalho no NuLi, entre outras.

Sessões de orientação individual

Como forma de oferecer *feedback* orientador aos professores bolsistas, tivemos dois momentos de reuniões de sessão de orientação individual, nas quais as coordenações geral e pedagógica do NuLi-UFPB abordaram pontos positivos e realizações de cada

professor no período, bem como destacaram questões a serem trabalhadas, sempre no sentido da melhoria do trabalho sendo desenvolvido e da formação docente em questão. Nesses momentos, os professores bolsistas também tiveram oportunidade de fazer autoavaliação e de fornecer *feedback* à equipe de coordenadores sobre o trabalho sendo desenvolvido em equipe. Um modelo desse formulário pode ser visto no Anexo 3.

Fulbright English Teaching Assistants e English Language Specialist (RELO/US Consulate)

O NuLi-UFPB também teve sua atuação pedagógica incrementada pela atuação local de Assistentes de Ensino Estadunidenses (English Teaching Assistants – ETA), do convênio CAPES/Fulbright/IsF e da presença de uma especialista em Ensino de Língua Inglesa (English Specialist) da parceria do IsF-UFPB com o Regional English Language Office e o Consulado Americano em Recife¹.

Os ETAs impactaram de maneira bastante positiva a formação dos professores, pois ofereceram oficinas semanais nas quais foram tratados temas os mais diversos, que contemplavam questões culturais e/ou relacionadas ao campo de formação acadêmica dos assistentes de ensino. Por exemplo, as oficinas trataram de papéis de gênero (em uma comparação entre Brasil e Estados Unidos), estereótipos, gerenciamento de estresse, trabalho com música em sala de aula, entre outros. Eram oportunidades de trocas interculturais ricas e variadas, além de uso da língua inglesa pela equipe.

A especialista em Ensino de Língua Inglesa contribuiu, de forma também bastante relevante, para a formação docente dos professores bolsistas, desenvolvendo reuniões de preparação de cursos, bem como ajudando a equipe no desenho e organização de eventos locais, nos quais nossos professores bolsistas, bem como

outros agentes, puderam apresentar trabalhos acadêmicos e expandir sua formação docente para fora da sala de aula.

Além disso, outra forma bastante enriquecedora em que esses profissionais contribuíram com o NuLi-UFPB (e a formação docente) foram as visitas periódicas que fizeram a todas as turmas que oferecemos em aulas presenciais. Ou seja, os alunos dos cursos tiveram a oportunidade de ter contato com falantes nativos da língua que estudavam, em momentos em que foram abordadas questões culturais e linguísticas específicas a partir do diálogo preparatório entre professores bolsistas e tais profissionais. Essa oportunidade contribuiu sobremaneira para que nossos professores bolsistas pudessem ter mais uma chance de entender como se trabalha em equipe de forma interdisciplinar.

Eventos acadêmicos

Como forma de possibilitar que nossos professores bolsistas desenvolvessem sua formação docente para além da sala de aula, incentivamos a apresentação de trabalhos desenvolvidos no NuLi-UFPB em eventos acadêmicos.²

Dentre esses, podemos destacar o Encontro Paraibano de Professores de Inglês (EPPI), que teve sua terceira edição em 2016, organizada por nossa equipe do NuLi-UFPB e pelo Programa de Extensão Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI),³ no qual professores da rede regular de toda a Paraíba participaram e compartilharam experiências de seus contextos específicos de ensino. Alguns trabalhos apresentados por nossos professores bolsistas e pelas ETAs focalizaram, em 2014, 2015 e 2016, questões de pronúncia; usos acadêmicos do inglês e abordagens de ensino a partir da noção de World Englishes; imperialismo linguístico; utilizando filmes curtos em sala

de aula; literatura na sala de aula; inteligências múltiplas na sala de aula; uso de jogos para revisão; uso de mídias sociais para ensinar inglês, entre outros. Vale salientar que, em parceria com o Programa IsF de outras universidades, coordenadores e bolsistas IsF de outras instituições, a exemplo da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Sergipe, participaram do evento com apresentação de trabalhos, como pode ser observado na programação⁴ das diversas edições do evento.

O NuLi-UFPB, em cooperação com NuLis de outras IFES, também propôs o Grupo de Trabalho “O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF): planejamento, implementação, avaliação, resultados, implicações e (im)possibilidades de ações”,⁵ no I Simpósio de Glotopolítica realizado na UFPB em novembro de 2015. Apresentaram trabalhos nesse GT coordenadores de várias línguas e professores de NuLis da UFPB, da Universidade Federal de Campina Grande, da Universidade Estadual da Paraíba, da Universidade Federal de Sergipe, da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Federal de Roraima, da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal do Ceará, entre outras instituições. Participou, ainda, das discussões do referido GT a Profa. Dra. Denise Abreu-e-Lima, presidente do IsF, sendo esse momento uma oportunidade de socialização de práticas e reflexão sobre o programa.

Houve, ainda, a participação da equipe no IX SELIMEL em Campina Grande, em que foram apresentados os seguintes trabalhos: “Implicações pedagógicas do Programa Inglês sem Fronteiras na prática profissional de professores em formação do NuLi-UFPB” e “Multiletramentos na escola: discursos e identidades na pós-modernidade”.

Na próxima seção, apresentamos o aparato teórico que dá suporte à análise textual dos dados da presente pesquisa, mais

especificamente sobre o Sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2004).

Aparato teórico: Linguística Sistemico-Funcional e Sistema de Transitividade

A Linguística Sistemico-Funcional (LSF), desenvolvida principalmente a partir do trabalho do linguista Michael Halliday, vem contribuindo com uma gama crescente de pesquisas em várias áreas de investigação da linguagem em diversos países. No Brasil, o número de pesquisadores que vêm trabalhando com a perspectiva da LSF tem também crescido de forma bastante expressiva (Santos; Souza, 2016; Fuzer; Cabral, 2014; Bezerra, 2011; Vian; Souza; Almeida, 2010; Bárbara; Macêdo, 2009; Meurer; Balocco, 2009).

Um dos princípios essenciais da LSF – e que a torna uma ferramenta de análise ideal para o estudo das falas dos professores aqui investigados – é que ela aborda o fenômeno da linguagem sob a concepção da semiótica social (Halliday; Matthiessen, 2004). De acordo com esse conceito, a dimensão *semiótica* ressalta que uma língua é constituída por uma rede estruturada de sistemas de signos, a qual é utilizada por seus usuários para construir significados e interagir linguisticamente por meio de processos de escolhas léxico-gramaticais materializados em forma de textos orais ou escritos. A dimensão *social*, por sua vez, afirma que as interações linguísticas devem ser investigadas tomando-se como princípio norteador os contextos sociais em que são criadas, o que nos permite olhar para o testemunho dos professores não apenas como um trabalho de investigação linguística, mas também como um relato constitutivo de suas práticas pedagógicas e experiências vivenciadas no IsF.

Dentre os vários instrumentos de análise disponíveis na LSF, destaca-se o construto da metafunção experiencial, que se realiza

linguisticamente por meio do Sistema de Transitividade. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 169), as opções do Sistema de Transitividade permitem aos usuários de uma língua colocar em palavras os eventos, ações e acontecimentos que constituem suas experiências de mundo. Ou seja, através dos recursos do Sistema de Transitividade, somos capazes de representar linguisticamente em forma de um processo (ou figura) a maneira como percebemos os acontecimentos que nos cercam e também as pessoas e as circunstâncias neles envolvidos.

Os autores explicam que um processo consiste de três elementos: o(s) participante(s) envolvido(s), o próprio processo e as circunstâncias. O processo é tipicamente expresso pelo grupo verbal, os participantes são expressos pelos grupos nominais e a circunstância, pelo grupo adverbial. O Sistema de Transitividade é composto por seis tipos de processos: material, relacional, mental, verbal, existencial e comportamental. Entretanto, devido ao fato de que os processos materiais, relacionais e mentais foram os mais encontrados nos textos investigados na pesquisa, apenas esses são aqui explicados.

Os *processos materiais* são utilizados para representar eventos ou acontecimentos que envolvam algum tipo de ação material, tais como: escrever, construir, preparar, fazer etc. Na análise de transitividade, quem executa a ação é designado *Ator*. O participante que é afetado pela ação do Ator é denominado *Meta*. Exemplo: “O professor (Ator) **preparou** (processo material) *uma oficina do TOEFL* (Meta)”.

Os *processos relacionais* são utilizados principalmente para atribuir qualidades e identidades aos participantes de um processo e são geralmente expressos pelos verbos ser e estar. Há três tipos de processo relacional: atribuição, identidade e posse, mas apenas as funções de participante do tipo atributivo são aqui apresentadas, por ter sido o mais predominante na análise. O participante descrito como possuidor da qualidade é o *Portador*, enquanto que

a qualidade atribuída é o *Atributo*, por exemplo: “O programa IsF (Portador) é (processo relacional) *uma ótima oportunidade de aprendizagem* (Atributo)”.

Os *processos mentais*, por sua vez, são usados para descrever eventos de ordem cognitiva, perceptiva, ou afetiva, tais como: gostar, amar, ver, aprender, saber e entender. O participante que sente ou percebe o evento mental é o *Experienciador*, e a coisa percebida ou sentida é o *Fenômeno*. Exemplo: “O aluno (Experienciador) **adorou** (processo mental) *a aula de inglês*” (Fenômeno).

Considerando essas categorias, empreendemos a análise dos dados, apresentada na seção que segue.

Os impactos das ações do IsF-UFPB na formação docente a partir das vozes dos professores bolsistas

Após a descrição de algumas ações formativas realizadas no âmbito do Programa IsF-Inglês, entre 2014 e 2016, e da explicitação do aparato teórico utilizado para a análise, passamos à descrição da geração dos dados e análise dos depoimentos de professores, buscando evidenciar o impacto das ações na formação docente dos bolsistas.

Os dados foram gerados através de questionário enviado aos ex-professores e bolsistas IsF-UFPB, que atuaram entre 2014 e 2016, por e-mail, em formato de Google Form, em outubro de 2016. Responderam ao questionário 14 professores de um total de 21, entre os dias 23 de outubro e 6 de dezembro de 2016 (primeira e última respostas, respectivamente).

As perguntas, que se encontram no Anexo 5, buscaram identificar o tempo de vinculação ao NuLi, as atividades que o bolsista realizou e como as avaliava, fazer uma comparação de como o professor se via antes e depois do programa (pensando em questões

identitárias e de inclusão no gênero profissional – cf. Clot, 2007), mapear a experiência de participação e organização de eventos acadêmicos e a relação entre o IsF e em qual ponto o ex-bolsista se encontrava em sua carreira naquele momento da geração dos dados.

Nossa análise, a partir do Sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2004), buscou identificar, nas respostas dos participantes, trechos que sinalizavam impactos na formação docente, que agrupamos em categorias de processos relacionais, mentais e materiais, as quais nos permitiram identificar papéis de participantes indicadores de: a) qualidades e atributos do programa; b) crescimento profissional; c) aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos; d) realização de atividades profissionais.

Resultados e discussão da análise

O IsF como portador de qualidades e atributos

Um importante papel do IsF representado como participante na fala dos professores é sua atuação como portador em processos relacionais. Os processos relacionais relatados são importantes porque revelam as qualidades positivas que os professores atribuíram ao programa e que atestam sua qualidade e relevância no processo de sua formação pedagógica. Os exemplos a seguir mostram as ocorrências mais significativas encontradas nos questionários.

O propósito do IsF é único, não se encontrando em qualquer outro local de ensino. (Prof. 2)

O IsF é um programa nível nacional e que permite aos alunos graduandos em Letras iniciarem suas carreiras profissionais como professores bolsistas da língua que estudam, no caso, a língua inglesa. (Prof. 9)

O programa é um espaço de formação completo que realmente coloca a pessoa em contato com a realidade do ensino da língua estrangeira. Além disso, [o programa] é uma oportunidade singular de conhecer pessoas incríveis, extremamente dedicadas ao desenvolvimento do ensino de língua estrangeira, local, regional e nacionalmente. [O programa] **Tem sido** de imensurável valor para mim, num nível profissional mas também pessoal. (Prof. 10)

O IsF foi minha primeira experiência como professora de língua inglesa e **foi** de extrema importância contar com o apoio pedagógico do programa nesse momento inicial, carregado de expectativas e insegurança. No programa eu tive meu primeiro contato também com planejamento e preparação de aulas e cursos, o que foi uma imensa contribuição para minha formação, especialmente por eu estar ainda no início do curso de Letras. (Prof. 10)

A atribuição de qualidades positivas ao IsF, realizada por meio de processos relacionais, também ocorreu com o programa figurando como elemento pós-qualificador em grupos nominais em que os professores se representam como portadores, principalmente por meio das expressões “a minha experiência no IsF foi...” ou “a experiência foi...”. Os exemplos abaixo ilustram esse padrão.

A minha experiência no IsF foi de extrema importância tanto para minha vida profissional quanto pessoal. (Prof. 2)

(...) minha experiência foi, sem sombra de dúvidas, a melhor que eu poderia ter tido durante minha graduação, no Brasil. (Prof. 9)

(...) a experiência no IsF foi a maior e melhor que tive até então em questão de aprendizado profissional e muito mais. (Prof. 8)

E todas as outras experiências são muito úteis para minha vida profissional. (Prof. 6)

Foi uma experiência bastante rica em todos os aspectos: elaboração, avaliação e adaptação de materiais didáticos, trabalho com público diverso e de objetivos distintos, processo de formação continuada bastante significativo etc. (Prof. 4)

De modo semelhante, outro item avaliado de forma bastante positiva pelos professores foram os eventos promovidos pelo IsF. Os seguintes excertos exemplificam esse posicionamento, sendo que, em alguns casos, a posição de portador é ocupada pelo nome do evento. Vejamos:

Pude participar do Braz-TESOL e [o Braz-TESOL] **foi incrível**. (Prof. 11)

Os dois EPPIs foram *oportunidades excelentes*, tanto apresentando como participando da organização. (Prof. 1)

(...) a participação no Braz-TESOL, que fora possibilitada pelo IsF, **foi uma das mais enriquecedoras da minha vida** por jamais haver participado de um evento desta magnitude. (Prof. 2)

(...) os eventos desenvolvidos pelo IsF são muito diferentes daqueles desenvolvidos na instituição da qual faço parte atualmente. (Prof. 2)

Particpei de muitos eventos (...) e minha experiência sempre **foi bastante positiva**, seja apresentando trabalho, seja atuando na organização. (Prof. 10)

pensando nos eventos organizados pela coordenadora do programa na UFPB, a experiência foi nova e positiva. (Prof. 5)

No primeiro evento, participei apenas como organizador, o que [o primeiro evento] já **foi uma experiência enorme** porque tivemos palestrantes sensacionais que nos abriram os olhos em relação à alguns vários aspectos do ensinar inglês. (Prof. 9)

(...) as atividades viabilizadas pelo IsF das quais participei foram todas *excelentes e importantes para meu desenvolvimento profissional*. (Prof. 2)

Outro item avaliado de forma positiva pelos professores foi o apoio fornecido pela equipe pedagógica e administrativa do IsF. Vejamos como essa questão se materializou nas respostas:

(...) a interação com a coordenadora e toda a assistência administrativa e pedagógica (...) **foram de vital importância.** (Prof. 5)

A formação pedagógica é sem dúvida *o ponto principal.* O envolvimento em eventos como o EPPI e o acompanhamento pedagógico e apoio dos coordenadores **são** sem dúvidas *os melhores benefícios para a formação docente.* (Prof. 1)

Destacaria o trabalho em equipe e a preparação de aulas, avaliações, oficinas etc. Todos estes, guiados pelo apoio pedagógico recebido, **foram fonte de extremo aprendizado.** (Prof. 8)

O IsF como agente proporcionador de qualidades positivas e os professores como portadores

Outro dado muito significativo e que aponta para a importância do IsF foi o papel do programa como agente transformador e criador de novas qualidades e atributos na vida dos professores. Essas novas qualidades são descritas principalmente por meio do processo relacional “tornar-se”. Em todos os casos a seguir, o professor ocupa a posição de portador. O IsF, por sua vez, é representado como atribuidor, isto é, o agente provocador do atributo de transformação, ou como elemento integrante de uma circunstância de tempo, principalmente pela expressão “depois do IsF”. Observemos os trechos seguintes:

Antes do IsF, não me definia como professora. Depois, **me tornei uma professora competente e confiante.** (Prof. 7)

Acredito que **me tornei bem mais independente e assertivo em minhas escolhas como professor** depois de ter participado do IsF. (Prof. 8)

Então eu diria que depois do IsF **eu me tornei um professor que trabalha com objetivos e não um que simplesmente dá aula.** (Prof. 9)

Acredito que a experiência [no ISF] tenha **me tornado** mais versátil e mais capaz de lidar com as dificuldades típicas do processo ensino-aprendizagem. (Prof. 4)

O Isf ajudou a mudar isso **me tornando** uma pessoa mais criativa e menos tímida, pronta pra resolver situações adversas. (Prof. 11)

A temática de “tornar-se” um profissional melhor foi também expressa pelos professores por meio dos processos materiais “evoluir”, “crescer” e “progredir” – e/ou por meio de suas respectivas nominalizações, isto é, “evolução”, “crescimento” e “progresso”, conforme evidenciado nos exemplos a seguir. Nesses casos, os professores são representados como atores.

(...) tudo isso foi muito importante, nos últimos dois anos, para que **eu evoluísse**, não só como estudante do curso de letras, mas como professora e, certamente, é uma **evolução** que eu levo para minha vida pessoal. (Prof. 6)

Vejo que [**eu**] definitivamente **evoluí**, mesmo que esteja desempenhando a mesma atividade profissional. Estar ainda estudando e me atualizando me ajuda a ver esse **progresso** e me senti mais motivada a me engajar em pesquisa enquanto estava no projeto. (Prof. 3)

O espaço que fora a mim concedido pela coordenadora me proporcionou uma **evolução** pessoal relevante para que pudesse realizar atividades não só relacionadas à área de professor como também à área acadêmica a qual me dedico atualmente. (Prof. 2)

Eu cresci, aprendi a fazer coisas diferentes, tenho objetivos grandes e uma visão boa de como alcançar o que quero graças ao programa. (Prof. 6)

Aprendi muito sobre o teste e [**eu**] **cresci** profissionalmente em contato com os outros profissionais da equipe. (Prof. 3)

Participei de várias atividades (...) e todas elas serviram grandemente para meu **crescimento** como pessoa e como educador em formação. (Prof. 9)

Os professores como experienciadores em processos mentais

Uma dimensão extremamente relevante do trabalho de participação dos professores no IsF foi a possibilidade de poder aprender e adquirir novos conhecimentos para sua prática docente e seu processo de formação pedagógica. Na fala dos professores entrevistados, a comprovação desses novos saberes alcançados se revela principalmente pelos processos mentais “saber” e “aprender”, nos quais os professores desempenham a função de experienciadores. Os exemplos destacados a seguir indicam esse padrão.

Hoje me encontro, na minha carreira profissional, um professor de inglês que sabe o que faz e [**sabe**] como fazer. Que sabe lidar com as várias situações que o mundo escolar propõe. (Prof. 9)

(...) essas experiências fizeram de mim uma profissional organizada e que sabe lidar com o estresse. (Prof. 7)

Dessa forma, se hoje posso dizer que sou um bom professor, que [**eu sei**] preparar aulas com poucos recursos e [**eu sei**] redigir e [**eu sei**] pôr em prática planos de aulas excelentes, foi tudo por causa do IsF. (Prof. 9)

[**eu**] **Aprendi** muito sobre o teste e cresci profissionalmente em contato com os outros profissionais da equipe. (Prof. 3)

O que mais destaco como experiência positiva foi o tanto que [**eu**] **aprendi** com os meus colegas e coordenadores. Não somente na área acadêmica como também na área pessoal. [**eu**] **Aprendi** novas formas de trabalhar e de **enxergar** determinadas situações. (Prof. 11)

Depois do IsF, [**eu**] **aprendi** a experimentar. Mas [**eu**] **entendo** muito mais o que dá certo ou o que dá errado e [**eu**] **sei** fazer escolhas mais eficientemente. (Prof. 8)

Os professores como atores em processos materiais

Tão importante quanto a dimensão mental de ter aprendido a fazer algo, outra parcela importantíssima do trabalho dos professores no IsF foi a possibilidade de poder agir e pôr em prática todo o conhecimento e aprendizagem adquiridos durante sua permanência no programa. Dentre as diversas atividades exercidas, destacam-se: o trabalho como proctor do TOEFL ITP, o desenvolvimento de cursos e oficinas, a participação de reuniões pedagógicas com convidados e coordenação pedagógica, a participação na organização de eventos, a apresentação de oficinas em eventos, a elaboração de planos de aula e de atividades de avaliação.

Na fala dos professores entrevistados, essas atividades se traduzem em processos materiais nos quais os professores desempenham a função de atores. Observemos que, geralmente, as atividades desenvolvidas por eles são qualificadas de forma bastante expressiva por meio de adjetivos que denotam qualidades positivas. Os exemplos a seguir registram algumas das ocorrências encontradas nos questionários respondidos.

No primeiro evento, [eu] **participei** apenas como organizador, o que já foi uma experiência enorme... (Prof. 9)

(...) junto com um dos meus colegas professor bolsista do IsF, [eu] **apresentei** *uma oficina que tratava do uso de recursos tecnológicos na sala de aula com alunos de contextos escolares diferentes.* (Prof. 9)

[eu] Pude **participar** *do Braz-TESOL* e foi incrível. (Prof. 11)

Eu nunca tinha apresentado nada em evento e no EPPI [eu] **apresentei** *um workshop*, com todo nervosismo do mundo, ansiedade, mas acima disso o apoio de Laura, Carol e Mariana, e dos meus maravilhosos colegas de trabalho, [eu] **consegui fazer** *um trabalho muito bom* e [eu] **consegui** *colher desse momento resultados ótimos.* (Prof. 6)

[eu] **Participei** da organização de vários eventos, assim como [eu] **ministrei** trabalhos em alguns deles, e essas experiências fizeram de mim uma profissional organizada e que sabe lidar com o estresse. (Prof. 7)

[eu] **Participei** de muitos eventos (...) e minha experiência sempre foi bastante positiva, seja **apresentando** trabalho, seja **atuando** na organização. (Prof. 10)

Um dado interessante sobre o uso de processos materiais encontrados nos depoimentos dos professores diz respeito à alta incidência de processos materiais realizados por meio de nominalizações. A nominalização ocorre quando parte do conteúdo informacional de um processo (tipicamente realizado por meio de um grupo verbal) é condensado e realizado por um substantivo (Halliday; Matthiessen, 2004).

Um exemplo desse fenômeno seria a reescrita da frase: “Eu **ministrei** várias oficinas preparatórias para o TOEFL ITP” em “A **ministração** de oficinas preparatórias para o TOEFL ITP...”, ou ainda “A **experiência de ministrar** oficinas...”. Halliday e Matthiessen (2004) explicam que a nominalização é um fenômeno tipicamente característico do discurso escrito que permite ao escritor, entre outras coisas, otimizar o fluxo de qualidades atribuídas ao processo. Dessa forma, em vez de usar duas orações para qualificar, por exemplo, a experiência de ministrar oficinas da seguinte maneira: “Eu **ministrei** várias oficinas preparatórias para o TOEFL ITP e elas foram uma excelente experiência”, na modalidade escrita a tendência é o uso da nominalização: “A **ministração** de várias oficinas preparatórias para o TOEFL ITP foi excelente”.

Para melhor visualização do uso de nominalizações, no discurso dos professores, para representar as atividades exercidas por eles no programa IsF, reproduzimos na íntegra, abaixo, a pergunta 3 e a resposta fornecida por um professor.

O que você destacaria da sua experiência no núcleo do IsF-UFPB considerando sua formação docente? De que atividades você participou e que impacto isso teve em sua formação docente? Fique à vontade para escrever, dar exemplos etc.

No nível dos cursos presenciais destacaria os seguintes pontos: 1) **interação** significativa com alunos de diversas áreas do conhecimento (que me encorajou inclusive a estudar novos assuntos); 2) A **preparação** de aulas em equipe e com prazos (devido à demanda e aos prazos, nunca havia experienciado um trabalho que necessitasse de tanta **colaboração** e disciplina. Pude, assim, aperfeiçoar habilidades sociais e técnicas.); 3) a **interação** com a coordenadora e toda a assistência administrativa e pedagógica (estas pessoas foram de vital importância nos processos citados nos dois pontos anteriores, nos ajudando diariamente). Participei de diversas atividades, tais como treinamentos da ETS para TOEFL ITP, palestras de **divulgação** do IsF, eventos com outros professores de inglês, curso de **aplicação** para o TOEFL ITP, **ministração** de oficinas, **apresentação** em eventos, entre outras atividades. De fato, não lembro de outra época de minha vida na qual estava tão imerso nesse mundo de formação para o ensino de língua inglesa. (Prof. 5)

Portanto, os processos materiais expostos acima, quer estejam em sua forma indireta por meio de nominalizações ou em sua forma explícita com os professores se representando como atores, claramente evidenciam o amplo leque de atividades práticas possibilitadas pelo programa IsF e o papel ativo que os professores tiveram no desempenho de suas funções e no processo de construção de sua própria formação pedagógica.

De modo semelhante, a análise dos processos mentais aqui apresentados revelou a forma dinâmica como os professores se colocaram como experienciadores ativos diante da dimensão cognitiva de aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências. Seguindo a mesma linha, os processos relacionais e os atributos usados pelos professores indicaram, de maneira

inequívoca, o relato de crescimento profissional e seu desenvolvimento como portadores – competentes, confiantes e assertivos – e várias qualidades imprescindíveis no universo da prática docente.

Considerações finais

Como previamente exposto, o Programa IsF assume destacada relevância para: 1) o processo de internacionalização das instituições de ensino superior nacionais; 2) a ampliação de oportunidades de acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto acadêmico; 3) o desenvolvimento de ações visando à constante qualificação docente em processos de formação inicial e continuada de alunos dos cursos de Letras da UFPB, bem como de professores das redes de ensino público.

Neste artigo, foi dada ênfase às experiências de formação docente de professores bolsistas no NuLi-UFPB em um contexto de internacionalização. Nesse sentido, este trabalho objetivou apresentar ações de formação docente ofertadas pelo IsF-UFPB, no período de 2014 a 2016, e analisar o impacto do programa na formação de professores bolsistas através de respostas a questionários individuais.

A análise das respostas a esses questionários, fundamentada na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004), mais especificamente por meio da utilização do Sistema de Transitividade, com as categorias de processos relacionais, mentais e materiais, permitiu a identificação de papéis de participantes indicadores de: a) qualidades e atributos do programa; b) crescimento profissional; c) aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos; d) realização de atividades profissionais. Com base nesses dados, este trabalho permite ressaltar o papel relevante do IsF como espaço promotor de oportunidades

formativas diferenciadas e contextualizadas a partir do desenvolvimento local do programa em cada universidade/instituição de ensino superior participante.

Os dados aqui apresentados e discutidos, como demonstrado, indicam o reconhecimento inegável da importância do IsF para a qualificação de profissionais da área de línguas estrangeiras, além do foco também evidente na internacionalização por meio da participação crescente de instituições de ensino superior brasileiras em contextos de parcerias multinacionais, demonstrando e ampliando o espaço que a produção científica nacional ocupa no cenário internacional.

Notas

- ¹ A participação da English Language Specialist, Laura Mizuha, em ações do NuLi IsF-UFPB e no âmbito do Programa Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI) se deu através de acordo assinado entre o Consulado Americano em Recife e a UFPB, para desenvolvimento do projeto Strengthening the Federal University of Paraíba “English Without Borders Program”, sob ordenação da Profa. Dra. Mariana Pérez.
- ² Mencionamos aqui apenas os eventos em que os professores bolsistas apresentaram trabalhos, considerando que o foco da nossa discussão é o desenvolvimento profissional e acadêmico deles. Os trabalhos apresentados apenas pelos coordenadores em diversos eventos nacionais e internacionais não se encontram aqui mencionados.
- ³ O EFOPLI-UFPB foi criado a partir da expansão das atividades do Programa IsF-UFPB para professores da rede básica de ensino da Paraíba. Sugerimos a leitura do trabalho “Expandindo o Programa IsF para professores de inglês da escola básica: experiências e impactos de ações implementadas na Paraíba”, de autoria de Pérez e Bastos (no prelo) e visita ao site www.ufpb.br/efopli.
- ⁴ Para conhecer a programação completa, vide <http://www.ufpb.br/efopli/contents/menu/eppi>.
- ⁵ Ver lista dos trabalhos submetidos ao GT no Anexo 4.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. de *et al.* O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M. de; FILHO, W. B. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteira: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 19-46.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10, p. 89-107, 2009.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge, Malden: Polity Press, 2000.

BENWELL, B.; STOKOE, E. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BEZERRA, F. Por uma análise sistêmico-funcional e discursiva das representações de gênero. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 10, p. 121-126, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, n. 244, 19 dez. 2012, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, n. 222, 17 nov. 2014, Seção 1, p. 11-12.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DE WIT, H. Reconsidering the concept of internationalization. *International Higher Education*, n. 70, p. 6-7, 2013.

FISHER, L. Trainee teachers' perceptions of the use of digital technology in the languages classroom. In: EVANS, M. (org.). *Foreign-language learning with digital technology*. London: Continuum, 2009. p. 60-79.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Ana Maria A. Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: E. Arnold, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. Multimodality, literacy and school English. In: WYSE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. (org.). *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. London: Routledge, 2010. p. 342-353.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, M. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (org.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 12., 2009. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2009. v. 1.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAINT-GEORGES, I. de; WEBER, J.-J (org.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

SANTOS, D. L. dos; SOUZA, A. A. de. Segurança pública e direitos humanos: novas práticas discursivas na formação e atuação do policial militar. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 79-98, 2016.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

Anexo 1 – Needs Assessment Questionnaire for Teachers

Teacher: _____

Date: ___/___/_____

Part A. Please choose the response for each item that most nearly indicates your level of need for assistance in the area described in the item.

Possible responses:

- 1) Little or no need for assistance in this area
- 2) Moderate need for assistance in this area
- 3) High need for assistance in this area
 1. ____ Finding out what is expected of me as a teacher
 2. ____ Communicating with the coordinators
 3. ____ Communicating with other teachers
 4. ____ Communicating with students
 5. ____ Organizing and managing my classroom
 6. ____ Maintaining student discipline
 7. ____ Obtaining instructional resources and materials
 8. ____ Planning for instruction
 9. ____ Managing my time and work
 10. ____ Diagnosing student needs
 11. ____ Evaluating student progress
 12. ____ Motivating students
 13. ____ Dealing with individual differences among students
 14. ____ Completing administrative paperwork
 15. ____ Using a variety of teaching methods
 16. ____ Facilitating group discussions
 17. ____ Grouping for effective instruction
 18. ____ Administering tests
 19. ____ Understanding the program's teacher evaluation process
 20. ____ Dealing with stress

Part B. Please respond to the following items.

1. List any professional needs you have that are not addressed by the preceding items:
2. Considering your most urgent professional needs, what do you believe the program could do to assist you more effectively?

Anexo 2 – Cursos ofertados pelo IsF-UFPB (2014-2016)

1. Introdução ao Contexto Acadêmico em Inglês (16h)
2. Interagindo no Contexto Acadêmico em Língua Inglesa (48h)
3. Língua Inglesa para Preparação de Textos e Apresentações em Eventos Acadêmicos (16h)
4. Inglês com Foco Acadêmico e Preparação para TOEFL IBT (64h)
5. Preparatório Intensivo para TOEFL IBT - 4 habilidades (64h)
6. Habilidades Integradas em Língua Inglesa para o TOEFL IBT (48 e 64h)
7. Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita para o TOEFL IBT (64h)
8. Desenvolvimento das Habilidades de Produção e Compreensão Oral para o TOEFL IBT (32 e 64h)
9. Curso Preparatório para o TOEFL ITP (16 e 48h)
10. Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas em Língua Inglesa (64h)
11. Habilidades Integradas com Enfoque Comunicativo (16 e 32h)
12. Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas em Língua Inglesa (48 e 64h)
13. Inglês para Profissionalização Internacional (16h)
14. Língua Inglesa para Práticas Culturais Internacionais (16h)
15. Inglês para Viagem e Interação Internacional (16h)
16. Interagindo na Atualidade: Gírias e Expressões Idiomáticas em Língua Inglesa (48h)
17. Diálogos sobre Cinema e Cultura em Língua Inglesa (48h)

Anexo 3 – Sessão individual

Professor(a):

Data:

Horário:

Local: Sala xx

Observação: cada sessão individual se inicia com a fala do(a) professor(a) sobre sua participação no IsF (NuLi-UFPB) até o presente momento, destacando os pontos que avalia como relevantes sobre sua prática profissional. Em seguida, a coordenação aborda outros pontos destacados a partir do acompanhamento individual de cada professor(a) no referido período.

AVALIADOR(A)	PAUTA
DOCENTE	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
COORDENAÇÃO	<p>DESTAQUES POSITIVOS (aqui inserimos os pontos específicos de cada professor-bolsista)</p> <p>QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS (aqui inserimos os pontos específicos de cada professor-bolsista)</p> <p>OBSERVAÇÕES ADICIONAIS</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo 4

Trabalhos submetidos ao GT “O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF): Planejamento, Implementação, Avaliação, Resultados, Implicações e (Im)Possibilidades de Ações”, coordenado pela professora Mariana Pérez (UFPB) e pelo professor Sérgio Ifa (UFAL), durante o Simpósio de Glotopolítica, realizado na UFPB em novembro de 2015.

1. O Inglês sem Fronteiras UFPB e a formação docente: interpretações de uma política nacional a partir de ações locais - Mariana Pérez (UFPB)
2. Espaços de formação pedagógica no Núcleo De Línguas (NucLi) do Programa Inglês Sem Fronteiras na UFPB - Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB)
3. Produção de material didático e formação docente: a experiência de um núcleo de línguas do programa IsF - Suênio Stevenson Tomaz Da Silva (UFCEG)
4. Impactos do programa Inglês sem Fronteiras na UFRR: ressignificação do global por atitudes locais - Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFRR)
5. O Programa Francês sem Fronteiras e a formação discente no curso de letras da UFC - Ticiania Telles Melo (UFC)
6. Um ano do programa Idiomas sem Fronteiras na UFCEG: planejamento, implementação, avaliação, resultados, implicações e (im)possibilidades - Secundino Vigón Artos, Suênio Stevenson e Lino Dias Correia Neto
7. Língua alemã como atividade de extensão na UFPB: (im) possibilidades de ações efetivas frente ao programa IsF - Rosilma Diniz Araújo Bühler, Érika Fabrícia Coutinho Lucena e Vinícius Laurindo Dos Santos Pereira (UFPB)
8. IsF: o programa, seus desafios, ações e reações - Sílvia Regina Gomes Miho

9. Políticas linguísticas e Inglês sem Fronteiras em tempos de neoliberalismo: que internacionalização queremos? - Sérgio Ifa
10. Implicações do programa IsF no contexto da UEPB: análise de uma política linguística - Karyne Soares Duarte Silveira (UEPB)
11. Os IsF e seus compassos desiguais de implementação - Mariza Zanini
12. O Programa Francês sem Fronteiras e a preparação para a vida acadêmica em instituições francófonas: propostas e desafios - Katia Ferreira Fraga
13. A UFPE e o processo de internacionalização através do BRAFITEC no programa FsF: formação linguística e acadêmica de estudantes brasileiros - Joice Armani Galli e Nadège Bouchonneau
14. As implicações pedagógicas do Programa Inglês sem Fronteiras na prática profissional dos professores em formação: caso do NuLi-UFPB - Ana Gêrda Moreira e Priscilla Costa
15. Perspectivas didáticas para o ensino no Programa Inglês sem Fronteiras - Bruno Maiorquino Silva
16. Formação docente no âmbito do programa IsF-UFPB: foco no estágio supervisionado - Marcelo Arturo Costa Alvarado
17. O programa IsF-UFPB: considerações sobre ofertas de cursos presenciais - Paola Catherine Kogiaridis Ewald, Ana Flora Ferreira Rocha e Ingrid Hilario
18. Motivando alunos e professores com aulas gamificadas no núcleo de línguas UFAL - Rita de Cássia Couto Medeiros Portugal e Lianna Maria Tavares De Lacerda
19. O impacto das aulas de inglês usando gamificação no Núcleo De Línguas UFAL: a visão dos alunos a essa nova perspectiva - Benyelton Miguel Dos Santos e Diogo Fagundes Barros

20. Uma análise do uso de gamification com letramento crítico em inglês: fórum on-line no núcleo de línguas da UFAL - Kellyson Wesley Da Silva e Lucas Alves Barbosa
21. Práticas de letramento e de gamification para a produção oral em língua inglesa dos alunos do projeto CCC e NuLi da UFAL - Alex Sandro Batista dos Santos e Jacksson Feitosa da Silva
22. Ofertando oportunidades: o gerenciamento de cursos e turmas do programa IsF na UFPB - Anderson Alves de Souza
23. O Programa Inglês sem Fronteiras na UFS e os ETAs: extrapolando as questões linguísticas - Elaine Maria Santos e Rodrigo Belfort Gomes
24. Analisando a interação ETAs-professores do NuLi na Universidade Federal da Paraíba - Idmantzi Torres-Robles e Michelle Quinones-Rico
25. Impressões sobre o estrangeiro: análise semiótica de estudantes do programa Ciências sem Fronteiras e suas contribuições para o NUCLI da UNIFESSPA - Suellen Cordovil da Silva

Anexo 5 – Questionário utilizado na pesquisa

1. Nome (opcional)
2. Por quanto tempo foi ou há quanto tempo é professor-bolsista no IsF?
3. O que você destacaria da sua experiência no núcleo do IsF-UFPB considerando sua formação docente? De que atividades você participou e que impacto isso teve em sua formação docente? Fique à vontade para escrever, dar exemplos etc.
4. De quais atividades do Núcleo IsF-UFPB você participou? Qual a importância dessas atividades para sua formação?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância razoável	Bastante importância
Fazer o teste do TOEFL como aluno de Letras				
Ser proctor do TOEFL ITP				
Desenvolver cursos e oficinas				
Participar de reuniões pedagógicas com convidados (editoras etc.) e coordenação pedagógica				
Apresentar em eventos acadêmicos sobre a experiência do núcleo IsF				
Participar da organização de eventos				
Apresentar oficinas em eventos				
Elaborar planos de aula				
Elaborar atividades de avaliação				

Outro (especifique):

5. De que maneira você se define como professor(a) antes e depois do IsF?
6. Se você participou de algum evento do IsF, conte como foi sua experiência.
7. Se você já saiu do IsF, o que teria a dizer sobre essa experiência em relação a onde você está hoje em sua carreira profissional?
8. Comentários:

STEFANIE FERNANDA PISTONI DELLA ROSA
ELIANE HÉRCULES AUGUSTO-NAVARRO

O FOMENTO DA AUTONOMIA DE
APRENDIZES EM CURSOS DE INGLÊS
PARA PROPÓSITOS ACADÊMICOS
Revelações de um estudo de caso
no contexto do IsF

O ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) tem sido alvo de discussões que envolvem o processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil devido ao seu foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para atuação e participação efetiva de pesquisadores no contexto acadêmico, que compreendemos ser desde o acesso a pesquisas publicadas nessa língua, passando pela interação com pesquisadores de diferentes nacionalidades, até o compartilhamento de resultados de pesquisas.

Considerando a atividade de um pesquisador iminentemente autônoma, entendemos ser desejável atitude igualmente autônoma como aprendiz da língua inglesa (LI), a língua internacional da ciência, conforme defende Wood (2001), visto que a aprendizagem de uma língua deve ser compreendida como processo constante. Dessa forma, é imperativo que cursos de IPA sejam pensados de forma a possibilitar não apenas o desenvolvimento das habilidades-alvo, mas o fomento da autonomia do aprendiz, auxiliando-o

na continuidade do aprendizado para além da sala de aula, a fim de permitir sua participação ativa no contexto acadêmico.

Este artigo baseia-se em pesquisa (Della Rosa, 2018), a qual objetivou analisar a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de redação acadêmica em língua inglesa a partir de compreensão de seus papéis e responsabilidades, bem como papéis e responsabilidades de professores e do material didático. Com base nos resultados obtidos, neste texto discutiremos sobre o desenvolvimento da autonomia de aprendizes em cursos de IPA a partir do trabalho colaborativo entre professores e aprendizes, com base na negociação e tomada de responsabilidade dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Para tanto, faz-se necessário fundamentar as discussões nas teorias relacionadas ao ensino de IPA, com base em autores como Hyland e Hamp-Lyons (2002), Hyland (2006) e Kennedy (2001), a fim de compreender os objetivos de um curso que visa desenvolver, em seus aprendizes, habilidades linguísticas em LI para propósitos acadêmicos, bem como apresentar nossa compreensão sobre autonomia do aprendiz no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, baseando-nos em Benson (1997, 2006), Little (1991, 1995) e Reinders e Balcikanli (2011).

As teorias de IPA e de autonomia dialogam com facilidade, visto que, de acordo com Little (1991), é necessário que aprendizes assumam mais responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, como o reconhecimento das necessidades e os propósitos do aprendizado, e essas responsabilidades vão ao encontro das atitudes desejáveis de aprendizes que buscam por cursos de IPA, ou cursos de línguas para propósitos específicos no geral, pois o desenvolvimento de um curso com tais características são orientados a partir de análises de necessidades e das situações-alvo (Robinson, 1991; Hutchinson e Waters, 2006). Para Little (1995),

quando o aprendiz assume mais responsabilidade pelo seu aprendizado, ele tende a alcançar seus objetivos e, conseqüentemente, tenderá a manter essa atitude no futuro.

Com relação ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz em cursos de IPA, Lynch (2001) ressalta a importância da renegociação de papéis de professores e alunos e chega a atribuir aos alunos duas responsabilidades tradicionalmente atribuídas ao professor: o desenvolvimento do conteúdo programático e a avaliação, tanto do processo quanto da autoavaliação. O autor afirma ser importante que os aprendizes entendam a avaliação como um empoderamento e não como um negligenciamento de tarefas do professor. A participação ativa no processo de avaliação é uma proposta consistente, porém, com relação ao conteúdo programático, entendemos que, embora aprendizes de IPA tenham facilidade em identificar necessidades e em reconhecer suas dificuldades, conforme afirma Lynch (2001), o simples reconhecimento de necessidades e dificuldades não é capaz de orientar a elaboração do conteúdo programático. Por essa razão, um trabalho colaborativo entre professor e aprendiz é fundamental para que este saiba fazer escolhas informadas relacionadas ao desenvolvimento de seu aprendizado.

Inglês para Propósitos Específicos e Inglês para Propósitos Acadêmicos:¹ definições e conceitos

Anterior à apresentação das definições sobre IPA está a discussão, mesmo que breve, sobre a metodologia de ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE),² visto que o IPA é um dos ramos de ensino norteados pelo IPE, sendo o outro o ensino de Inglês para Propósitos Ocupacionais (IPO).

Para Hutchinson e Waters (1996), três foram os fatores que motivaram o surgimento e o avanço do IPE: 1) demandas do mundo pós-guerra; 2) mudança na compreensão sobre ensino de línguas; e 3) reconhecimento do papel do aprendiz; que, em linhas gerais indicam, respectivamente, a necessidade de uma língua capaz de intermediar relações comerciais e tecnológicas associada ao poder econômico dos Estados Unidos; a compreensão de que o uso de uma língua pode variar entre contextos e possibilidade de identificar características linguísticas necessárias para o desenvolvimento de um curso que atenda demandas específicas e, por fim, o reconhecimento do aprendiz como central no processo de ensino-aprendizagem.

Para Robinson (1991), o ensino de IPE é orientado por um objetivo e norteado pela análise das necessidades que investiga o propósito do aprendizado. Dudley-Evans e John (2010) ressaltam o papel da análise de necessidades, pois justificam ser fundamental entender aquilo que vai ao encontro do objetivo da aprendizagem, e, no que diz respeito à identificação do objetivo da aprendizagem e a análise de necessidades, Hutchinson e Waters (2016, p. 30) esclarecem que “não é a existência de uma necessidade, mas a consciência sobre ela”³ que diferencia um curso de IPE de um curso de Inglês para Propósitos Gerais (IPG).

Se pensado um marco inicial para o ensino de IPE no Brasil, poderíamos considerar o final dos anos de 1970 com o *ESP Project*, que surgiu da demanda de professores que cursavam mestrado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Celani *et al.*, 1988), mas se consideravam despreparados para oferecer cursos de IPE nas universidades onde atuavam (Ramos, 2008). Após criteriosa análise para compreender os objetivos de tais cursos nessas universidades, verificou-se a necessidade de que eles desenvolvessem a habilidade de leitura dos alunos, uma vez que era a língua inglesa que permitia acesso

às informações científicas e tecnológicas, o que confirma o que Swales chamou de *library language* (Swales, 1985, p. 45 *apud* Celani, 2008, p. 234) e compreendemos ter originado o termo inglês instrumental para cursos com o mesmo foco.

Embora, até a atualidade, cursos de IPE ainda sejam intitulados cursos de inglês instrumental e muitos priorizem o ensino da habilidade de leitura, Augusto (1997) já discutia a necessidade de reformulação dessa metodologia de ensino, considerando práticas mais significativas para os alunos a fim de possibilitar maior engajamento e desenvolvimento das demais habilidades, além do foco naquela necessária. Entendemos que tal reformulação possa iniciar com sua adequação às atuais necessidades dos contextos de ensino para propósitos específicos, principalmente nas universidades, e, sendo a LI a língua mais utilizada para divulgar resultados de pesquisa (Swales, 2011), verificamos no ensino de IPA uma das possíveis ressignificações da metodologia.

Quando pensado o ensino de IPA, Hyland e Hamp-Lyons (2002) o referem ao ensino da língua cujo foco é desenvolver a habilidade comunicativa de membros do contexto acadêmico de acordo com as demandas acadêmicas. Segundo Hyland (2006), as práticas comunicativas podem se referir tanto às aulas quanto às pesquisas, escrita acadêmica ou atividades administrativas. Kennedy (2001), por sua vez, reforça a importância do ensino de IPA focar em habilidades que permitam o acesso a conteúdos necessários para que alunos de graduação e pós-graduação desenvolvam seus estudos.

Com base na compreensão desses e de demais autores, Della Rosa (2018) propõe a seguinte definição para IPA:

O ensino de Inglês para Propósitos Acadêmicos se refere ao ensino da LI focado no desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para participação e engajamento ativo no ambiente acadêmico, sendo tal engajamento compreendido como a partici-

pação em congressos e a publicação de artigos, por exemplo. As situações de uso da LI podem variar entre os contextos de Língua Materna (L1), Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE) e precisam ser consideradas, visto que podem influenciar nas necessidades e interesses dos aprendizes, podendo ser desde a participação em disciplinas em países cuja L1 é a língua inglesa até a escrita de um artigo científico para divulgação de pesquisa (Della Rosa, 2018, p. 39-40).

Conforme sugerido pela autora, é fundamental considerar as variações de contexto de ensino de LI, para então pensarmos em como definir o foco de um curso de IPA, podendo ele centrar no desenvolvimento de habilidades gerais ou específicas, o que sugere a subdivisão do IPA em Inglês para Propósitos Acadêmicos Gerais (IPAG) ou Inglês para Propósitos Acadêmicos Específicos (IPAE). A escolha pelo oferecimento/planejamento de um curso, seja IPAG ou IPAE, deve ser sempre orientada por uma criteriosa análise de necessidades que verifica não apenas o objetivo da aprendizagem, mas o nível de língua do aprendiz, os registros daquela situação, o gênero, a situação-alvo na qual a língua será utilizada, entre outros fatores situacionais, a fim de que o curso oportunize ao aprendiz condições para utilizar a língua de forma adequada ao contexto. Todavia, compreendemos que, mesmo com todos os cuidados para o desenvolvimento de um curso para propósitos acadêmicos, ele nunca será capaz de preparar o aprendiz para atuar em todos os contextos de uso. Por essa razão, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz se faz necessário para que ele possa fazer suas escolhas orientadas e informadas.

Autonomia do aprendiz e do professor: um processo simbiótico

As discussões acerca do tema tiveram seu início a partir da publicação seminal de Henri Holec, em 1981, de *Autonomy and foreign language learning* (Benson, 1997, 2006; Little, 1991, 1995), que compreendia o aprendiz autônomo como aquele que assume total responsabilidade sobre sua aprendizagem, sendo capaz de definir objetivos, selecionar métodos e avaliar o processo. Desde então, a definição do que se entende por autonomia foi ampliada e ressignificada por diferentes estudiosos e compreendemos que continuará a ser, em virtude do aspecto dinâmico intrínseco à aprendizagem de uma língua. Todavia, buscamos tecer discussões acerca do que compreendemos por autonomia do aprendiz, bem como maneiras para promovê-la em sala de aula.

Destarte, ressaltamos o papel que a Abordagem Comunicativa (AC) desempenhou nas discussões relacionadas à autonomia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Paiva e Braga (2008), em abordagens de ensino anteriores à AC, o aprendiz não tinha espaço ou condições para desenvolver sua autonomia, visto o papel (centralizador) que professores possuíam nesses contextos. Com o foco na aprendizagem de língua para comunicação e a compreensão desse processo como cognitivo, a autonomia do aprendiz passou a ser central em discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Estando o aprendiz em evidência nesse processo, compreender autonomia parte do princípio de pensar atitudes advindas desse aprendiz de forma a atuar para a aprendizagem. As definições sobre autonomia apresentam expressões como: capacidade de decisão e ação independente (Little, 1991), uso de estratégias que envolvem definição de objetivos, escolha de material e avaliação (Cotteral, 1995), habilidade de escolher (Littlewood, 1996),

identificação de necessidades (Thanasoulas, 2000), controle sobre os propósitos e as formas de aprendizagem (Benson, 2006), atitudes dentro e fora da sala de aula (Paiva, 2006), entre outras. Embora variadas, todas evidenciam a responsabilidade do aprendiz e sua capacidade de fazer escolhas no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos, porém, a importância da autonomia informada (Dickinson, 1994), que se refere a aprendizes que entendem o processo de aprendizagem de línguas e são capazes de decidir corretamente sobre esse processo. Dessa forma, entendemos ser necessário que aprendizes sejam orientados para a compreensão sobre autonomia (níveis, formas, estratégias, questões individuais...) e sua vivência, de modo a entender o processo de ensino-aprendizagem como contínuo e colaborativo.

Auxiliar no fomento da autonomia do aprendiz perpassa por questões anteriores ao próprio conceito de autonomia, mas relacionadas ao próprio aprendiz, como seu histórico de aprendizagem, sua compreensão de aprendizagem, sua concepção de língua, entre outras, e, portanto, é imperativo pensar o desenvolvimento da autonomia como atividade gradual e contínua. Fomentar a autonomia no aprendiz vai além de requisitar autonomia ou, como afirma Little (1991), oferecer uma palestra sobre o tema, mas repensar todo o processo de ensino-aprendizagem a partir da resignificação dos papéis de professores e aprendizes, principalmente.

Nesse sentido, sendo o processo de desenvolvimento da autonomia dialógico no que tange a relação professor-aluno, Reinders e Balcikanli (2011) ressaltam que o aprendiz autônomo possui habilidades que permitem o direcionamento do aprendizado, mas que muitos não as possuem, necessitando, portanto, serem orientados para tal. Os autores afirmam que essa orientação depende de duas questões principais: a própria autonomia do professor e as competências pedagógicas do professor.

Fontana (2008) evidencia que a autonomia do professor ocorre, principalmente, no processo de sua formação. Ao discutir o desenvolvimento da autonomia do professor de IPE, a autora problematiza a importância do diálogo e da reflexão crítica permeados por embasamento teórico. Nesse sentido, desde sua formação, o professor é convidado a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, negociando sentidos e objetivos que permitam o protagonismo necessário para atuar nesse contexto, visto que cursos de línguas para fins específicos têm como finalidade primeira atender necessidades e interesses de aprendizes que reconhecem as situações de uso da língua-alvo.

Metodologia

Este artigo apresenta recorte de pesquisa (Della Rosa, 2018) que teve como foco analisar a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de redação acadêmica em língua inglesa a partir de compreensão de seus papéis e responsabilidades, bem como papéis e responsabilidades de professores e do material didático. Para tanto, apresentamos a abordagem metodológica adotada na pesquisa, seu contexto, participantes, instrumentos para coletas de dados e procedimentos para análise de dados.

A pesquisa se insere no paradigma qualitativo, visto que prioriza a relação entre o pesquisador e o contexto pesquisado, o foco do estudo e suas limitações, ressaltando a natureza socialmente construída a partir dessas relações (De Grande, 2011). Ademais, adota-se o estudo de caso, pois, tratando-se de pesquisa que visa analisar a percepção e atuação de aprendizes em um curso específico de redação acadêmica em LI, o contexto de pesquisa destaca-se como a principal característica, e, de acordo com André (1984), o

estudo de caso está intrinsicamente relacionado ao contexto-alvo e enfatiza a interpretação em contexto.

O contexto no qual os dados foram colados foi um curso de redação acadêmica em língua inglesa intitulado “Redação em LI: A Introdução de Artigos Científicos”, oferecido pelo Programa Idiomas sem Fronteiras em uma universidade pública do estado de São Paulo. A carga horária do curso era composta por 16 horas, sendo quatro encontros presenciais com duração de 4 horas cada um. O material adotado utilizado como base foi o livro *Creating contexts: writing introductions across genres*, de Christine Feak e John Swales, adquirido pelo NuLi da instituição e disponibilizado para consulta dos alunos. Além desse material, houve produção de atividades didáticas que eram distribuídas pelo professor nas aulas e oferecidas aos alunos.

Os participantes da pesquisa foram alunos que obtiveram 75% de frequência no curso e participaram de todos os momentos de coleta de dados. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com a participação de 11 alunos. Apresentamos, na sequência, um quadro com o perfil dos participantes, o vínculo com a universidade, o contato com textos acadêmicos em LI e a produção de textos acadêmicos.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Identificação	Área de atuação	Titulação atual	Vínculo com a universidade	Contato com textos acadêmicos em LI	Produção de textos acadêmicos
Lívia	Engenharia de Produção	Mestre	Doutoranda	Diariamente	2 – Artigos científicos
Rafaela	Ecologia/ Biologia	Graduada	Mestranda	Semanalmente	0
Fabiana	Educação Matemática	Mestre	Doutoranda	Semanalmente	0
Raquel	Arquitetura e Urbanismo	Doutora	Professora Dep. Engenharia Civil	Semanalmente	2- Artigos para congressos internacionais
Diana	Biologia (genética e evolução)	Doutora	Técnica de Laboratório do Dep. de Genética e Evolução	Pouco	5 – Abstracts e textos para Wiki
Tatiana	Psicologia Experimental	Mestre	Doutoranda	Semanalmente	1 – Artigo científico
Carol	Genética Evolutiva e Biologia Molecular	Mestre	Doutoranda	Diariamente	5 – Artigos científicos
Talita	Biotecnologia	-	Graduada	Mensalmente	0
Murilo	Engenharia Química	Graduação	Técnico de Laboratório	Diariamente	0
Álvaro	Físico-Química	Mestre	Doutorando	Diariamente	0
William	Engenharia Elétrica	Mestre	Doutorando	Diariamente	0

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O professor da turma não foi considerado participante direto da pesquisa; todavia se revelou como fundamental durante o processo de análise de dados, conforme as discussões seguintes evidenciarão.

Com relação aos procedimentos para coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas, observação de aulas e notas de campo para possibilitar a triangulação dos dados e garantir a fidedignidade e a validade da pesquisa (Leffa, 2006). Com base nos dados coletados e analisados, cinco categorias de análise foram propostas, as quais reúnem dados oriundos dos variados instrumentos. As categorias propostas são: 1) reconhecimento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; 2) redimensionamento dos papéis: o papel do professor e o papel do aluno; 3) percepção sobre autonomia e o ser autônomo; 4) reconhecimento de especificidades do gênero acadêmico e de um curso de IPA; 5) considerações sobre material didático de IPA.

Uma vez que este artigo versa sobre recorte de pesquisa e seu objetivo é discutir como desenvolver a autonomia de aprendizes em cursos de IPA a partir do trabalho colaborativo entre professores e aprendizes com base na negociação e tomada de responsabilidade dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, optamos por apresentar as discussões tecidas na categoria “2) redimensionamento dos papéis: o papel do professor e o papel do aluno” para discussão que se apresenta no item seguinte.

Análise e discussão dos dados

Apresentamos neste item a análise e discussão de dados baseados no recorte de pesquisa (Della Rosa, 2018) a partir da categoria “2) redimensionamento dos papéis: o papel do professor e

o papel do aluno”⁴ proposta no estudo. A escolha pela categoria respalda-se nas oportunidades de compreender as impressões dos aprendizes com relação ao papel e responsabilidades do professor e do aprendiz e verificar como o redimensionamento de papéis pode ser proposto.

Redimensionando papéis: o papel do professor e o papel do aprendiz em um curso de IPA

Para compreendermos as percepções dos participantes sobre papéis e responsabilidades do professor e do aprendiz, indagamos tais questões, antes do início do curso, a fim de verificarmos traços de autonomia, visto que um comportamento autônomo está relacionado à tomada de responsabilidade. Nesse sentido, conforme explicitam Benson e Voller (1997), a troca de papéis implica a distribuição de poder e, portanto, compreender a visão dos aprendizes sobre o professor é fundamental.

As perguntas realizadas no questionário eram as seguintes: a) “Como interpreta o processo de ensino-aprendizagem: a) quem é o professor nesse processo?”; b) “Quais as responsabilidades do professor?”; c) “Quem é o aluno nesse processo?”; d) “Quais suas responsabilidades, como aluno?”. As respostas evidenciaram duas percepções principais sobre o papel e as responsabilidades do professor, que categorizamos como o professor tradicional, com base nas asserções de Lívia, Tatiana e William e o professor colaborador, a partir das respostas de Rafaela, Raquel, Murilo, Talita, Carolina e Álvaro, conforme evidenciam os dados:

Quadro 2 - O professor tradicional

Professor tradicional		
	Quem é o professor?	Quais são suas responsabilidades?
Livia	<i>O professor é a pessoa que transmite as informações existentes de forma a possibilitar o maior aprendizado do aluno.</i>	<i>Passar o seu conhecimento da forma mais didática possível, estimulando o interesse do aluno.</i>
Tatiana	<i>Alguém que pode prover oportunidade de aprendizagem.</i>	<i>Idem a. Mas dar feedback imediato, apontando explicitamente os “acertos” e o que deve ser melhorado, e como ser melhorado.</i>
William	[Nome do professor]	<i>Apresentador de técnicas, corrigir erros.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 - O professor colaborador

Professor colaborador		
	Quem é o professor?	Quais são suas responsabilidades?
Rafaela	<i>Acredito que tanto o [nome do professor] quanto os próprios alunos são professores, uma vez que cada um tem uma experiência e um saber a ser expresso, tornando possível que todos saiam das aulas com um novo aprendizado.</i>	<i>Transparecer confiança e preocupação com o aprendizado do aluno.</i>
Fabiana	<i>É quem conduz o processo de ensino.</i>	<i>Orientar os alunos, propor atividades para que os alunos aprendam.</i>
Raquel	<i>É aquele que organiza, sintetiza e transmite e promove a troca de conhecimento e informação.</i>	<i>Estar atento na forma e conteúdo da informação. Estar atento a (sic) dinâmica da sala de aula (interesse e necessidades dos alunos).</i>
Diana	<i>Facilitador.</i>	<i>Oferecer os meios para aprendizagem.</i>
Murilo	<i>Um colaborador.</i>	<i>Ensinar, provocar, fazer pensar.</i>
Talita	<i>[Nome do professor]</i>	<i>Orientar e esclarecer dúvidas dos alunos (desde que relacionados à matéria estudada).</i>
Carolina	<i>Acho que neste processo deve existir uma troca entre professor e aluno de experiência e conhecimento.</i>	<i>Facilitar o aprendizado e trazer ferramentas para isso.</i>
Álvaro	<i>[Nome do professor]</i>	<i>Tornar o conhecimento abordado tangível aos alunos. Criar mecanismo para que isso ocorra.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados nos mostram a importância da discussão sobre papéis e responsabilidades quando o foco é o fomento da autonomia do aprendiz. Tal discussão pode ser iniciada no começo de um curso, mas deve ser contínua e, segundo Benson e Voller (1997), professores e aprendizes precisam saber quem são, o que podem esperar um do outro e saber quais suas respectivas atitudes. Ademais, Kumaravadivelu (1994) ressalta que aprendizes adultos tendem a basear suas impressões sobre o que é aprender e ensinar a partir de suas experiências anteriores.

Nesse sentido, compreendemos que o processo deve ser iniciado pelo professor, pois, segundo Little (1991), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz está condicionado à iniciativa do professor e à mudança de suas atitudes. Um professor colaborador desvincilha-se do papel tradicional e assume um papel de facilitador, e verificamos opinião semelhante de alguns participantes ao afirmarem que o professor é aquele que “promove a troca de conhecimento e informação” (Raquel); quem estimula a reflexão e é responsável por “ensinar, provocar, fazer pensar” (Murilo), por exemplo.

O trabalho colaborativo depende, também, de uma mudança de atitude do aprendiz. Entretanto, Scharle e Szabó (2000) discutem que tal mudança ocorre por meio de maior comprometimento do aprendiz e responsabilidade. Para as autoras, algumas atitudes de um professor que visa promover a autonomia do aprendiz focam no compartilhamento das informações e no entendimento de que o professor não é a fonte do conhecimento, na facilitação de recursos e suporte para a aprendizagem e na orientação de que a responsabilidade pelo aprendizado recai, principalmente, no aprendiz.

Durante a entrevista, último instrumento para coleta de dados, os participantes foram solicitados a indicar se concordavam ou discordavam de determinadas afirmações feitas pela pesquisadora. Dentre elas, a seguinte: “Eu gosto quando o professor elucida

questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar no aprendizado”.

Unanimemente, os participantes concordaram e verificamos que alguns deles sinalizaram reconhecer suas responsabilidades nesse processo: “Tem que ficar atento, não tem como abordar todas as áreas, é impossível, né? E nem é esse caminho” (Raquel); “Essa elucidação é importante para o aprendizado porque é bom saber que essas coisas passam uma certa confiança, e uma certa busca por responder outras questões” (Álvaro); “O outro jeito é mais fácil, mas se for pensar no futuro, acho que é o jeito que deve ser mesmo, porque a gente acaba aprendendo e se virando. Você tem que fazer e você vai lá e faz” (Lívia).

Compreendemos que algo significativo que pode ser feito pelo professor em um curso de IPA, quando consideramos a elucidação de questões, é a sensibilização para o gênero acadêmico. Dois aspectos dessa sensibilização podem ser a orientação da leitura para além do conteúdo, ou seja, artigos científicos passam a ser recursos para aprendizagem, desde que o aprendiz esteja ciente da organização retórica de cada subgênero, por exemplo no *abstract* e na introdução. Outro aspecto é a sensibilização para o conceito de comunidade discursiva (Swales, 2011) e a importância de reconhecê-la para que o aprendiz entenda sua dinâmica e funcionamento a fim de que possa pertencer e atuar em tal comunidade, principalmente por meio de suas escolhas linguísticas. Entendemos que a autonomia de um pesquisador também está relacionada ao seu posicionamento em forma dessas escolhas realizadas quando publicado um artigo, por exemplo.

Verificamos, portanto, que a autonomia do aprendiz não significa retirar o professor do processo de ensino-aprendizagem, mas ressignificar seu papel para que ele atue como um colaborador. Nesse sentido, Sheerin (1997) ressalta que a orientação para a autonomia não é o abandono do professor, mas o oposto. A

autora discute sobre a importância de o professor estar presente e orientar seus alunos para além do apoio linguístico, mas verificar a prontidão de cada um para se tornarem autônomos e, então, poderem fazer as escolhas certas, o que a autora chama de escolhas informadas.

Para tanto, aprendizes precisam assumir maiores responsabilidades com a aprendizagem e, a fim de verificarmos a compreensão do papel e das responsabilidades dos aprendizes, indagamos aos participantes tal questão sobre o papel e as responsabilidades do aprendiz.

A esse respeito verificamos diferentes compreensões que variam desde a afirmação de que o aluno é responsável por “Seguir as recomendações do professor” (William), sugerindo uma atitude passiva nesse processo, até a compreensão de que o aprendiz é também um colaborador, pois sua responsabilidade é “Aprender, contribuir com outros alunos, levar o conhecimento aprendido para outros” (Murilo). Demais aspectos foram evidenciados como a necessidade de estudar em casa e se mostrar interessado: “Me dedicar ao máximo ao curso tanto durante as aulas quanto em horários extra-aula” (Rafaela); dedicar-se “Me empenhar em utilizar as ferramentas de aprendizagem” (Diana); além da importância da responsabilidade: “Dedicação, ser responsável com horários. Estudar em casa e mostrar comprometimento” (Carolina).

Embora possa parecer óbvia a afirmação de que uma das responsabilidades do aprendiz é estudar, compreendemos que essa é uma demonstração de assumir o controle do aprendizado. Tal atitude é imperativa tanto para a efetivação do aprendizado quanto para uma atitude autônoma diante dele, conforme afirmam Scharle e Szabó (2000). Entretanto, não podemos deixar de considerar que uma sala de aula é um ambiente diverso, na qual o professor se depara com diferentes aprendizes e em diferentes momentos de

aprendizagem. Portanto, é importante que o professor consiga identificar a prontidão do aprendiz para assumir maiores responsabilidades, como sugere Sheerin (1997).

Para tanto, a fim de promover a autonomia nesses diferentes níveis, o professor precisa convidar o aprendiz a refletir sobre o processo de aprendizagem continuamente, instigando-o a pensar em seu papel, em suas responsabilidades, em estratégias que funcionem para ele(a), em aspectos situacionais, e assim por diante. Little (1991) afirma que a autonomia só é fomentada quando há tal reflexão diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, reforçamos a necessidade de que, para permitir que o aprendiz assuma mais responsabilidade, é fundamental que haja mudanças na sala de aula tradicional, na qual o professor passa a atuar como um colaborador, e o aprendiz como alguém que é corresponsável pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, segundo Allwright (1991 *apud* Little, 1995), professores e aprendizes são coprodutores na sala de aula de línguas e as responsabilidades compartilhadas são tanto afetivas quanto organizacionais, estando estas relacionadas desde o objetivo do aprendizado até a autoavaliação.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos discussão referente ao redimensionamento de papéis de professores e aprendizes em um curso de IPA com base em pesquisa de Della Rosa (2018). Para tanto, questões que envolvem a compreensão dos participantes de pesquisa sobre papéis e responsabilidades foram realizadas e verificamos que, embora haja compreensão, por parte dos participantes, de que aprendizes são corresponsáveis pelo processo de

ensino-aprendizagem, ainda existem aqueles que veem o professor como o principal responsável.

Entendemos que esse processo se configura de diferentes formas, baseadas na compreensão que cada um dos envolvidos nesse processo tem sobre o que é aprender e ensinar língua e sobre quem é o professor e quem é o aprendiz. Estando a autonomia do aprendiz relacionada à sua responsabilidade pelo aprendizado, é inconcebível pensar em seu fomento, sem considerar quem são e como se percebem os alunos e como esses enxergam os professores.

Tal discussão deve permear o processo de ensino-aprendizagem, visto que o fomento da autonomia do aprendiz é algo a ser construído coletivamente e nunca imposto. (Re)pensar quem são e quais suas responsabilidades permite ao aprendiz rever (pré) conceitos relacionados ao que é aprender uma língua e se torna um convite a ressignificar tais compreensões. Todavia, essa tarefa não recai apenas nos ombros dos aprendizes, pois professores precisam assumir um novo lugar nesse processo e encorajar seus aprendizes a negociar os aspectos que envolvem seu aprendizado, desde o conteúdo programático, passando pelos materiais didáticos (com respectivas práticas pedagógicas) e culminando na avaliação.

Conforme discutido no item anterior, verificamos que a idealização do professor como o “transmissor de conhecimento” ainda persiste, e um aprendiz que possui tal compreensão sobre o papel do professor pode tender a responsabilizar-se menos pelo seu aprendizado, visto que atribui ao professor grande parte da responsabilidade pelo seu aprendizado. Em uma situação como essa, espaços de diálogo sobre o que é aprender e ensinar uma língua precisam ser construídos para que o aprendiz possa refletir e construir uma nova maneira de conceber o processo educativo.

Considerando um curso de IPA e reconhecendo o papel das análises de necessidades e interesses para o desenvolvimento de cursos de línguas para fins específicos (Robinson, 1991;

Hutchinson; Waters, 2006), compreendemos que, atrelada a essa análise, é possível incluir um exame do processo de aprendizagem, no qual podemos inserir questões relacionadas às experiências prévias de aprendizagem, a concepção do que é o aprender língua estrangeira, qual é o papel do aprendiz e do professor, por exemplo.

Com base nesses dados, o professor consegue mapear informações importantes que podem orientar diálogos e, ao mesmo tempo, permiti-lo compreender a razão de eventuais resistências que o aprendiz poderá apresentar quando solicitado mais engajamento e envolvimento na construção de um curso. A negociação torna-se palavra-chave no processo de fomento da autonomia do aprendiz e ao professor caberá compreender que o controle não estará em suas mãos, o que também pode causar resistência, visto que, ao negociar, ele pode não saber o que será proposto ou questionado pelo aprendiz. Entretanto, para o desenvolvimento da autonomia, tal situação é saudável e necessária, principalmente quando pensamos em uma educação emancipadora, conforme sugerem Nicolaides e Fernandes (2003, p. 94): “é imprescindível que a autonomia ocupe um lugar de maior evidência na educação – pois é somente assim que ocorre educação no seu mais amplo sentido. Quando se reprime ou ignora a autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante”.

Por fim, partindo da compreensão de que a atividade de um pesquisador é pressuposta pela autonomia, entendemos que desenvolvê-la também como aprendiz de língua é fundamental, principalmente no contexto acadêmico, uma vez que a LI pode ser considerada a língua que permite maior acesso a pesquisas e interação com demais pesquisadores. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz em um curso de IPA possa ser iniciado a partir da sensibilização para o gênero acadêmico e de comunidade discursiva atentando para a importância

das escolhas linguísticas, visto que elas ecoam o posicionamento do pesquisador, estando este interessado em atingir um propósito comunicativo compartilhado pela comunidade discursiva.

Notas

- ¹ A expressão Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) é tradução de English for Academic Purposes (EAP).
- ² A expressão Inglês para Propósitos Específicos (IPE) é tradução de English for Specific Purposes (ESP).
- ³ “(...) is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need”.
- ⁴ Conforme apresentado no item anterior, em Della Rosa (2018) cinco categorias de análise foram estabelecidas, mas, neste artigo, apenas a categoria 2 foi utilizada para a discussão.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 1, n. 49, p.51-54, maio 1984.
- AUGUSTO, E. H. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BENSON, P.; VOLLER, P. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: _____. *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson Education, 1997. p. 1-12.
- BENSON, P. *Autonomy in language learning*. 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4757&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- CELANI, M. A. A. *et al. The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.
- CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English For Specific Purposes*, v. 4, n. 27, p. 412-423, 2008.

- COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, v. 23, n. 2, p. 195-205, jan. 1995.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n. 23, p. 11-27, 2011.
- DELLA ROSA, S. F. P. *A percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de Inglês para propósitos acadêmicos*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: What? Why? How? In: LEFFA, V. J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p. 2-12.
- DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. St. *Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach*. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FONTANA, N. M. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. *The Especialist*, v. esp., n. 29, p. 1-17, jan. 2008.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. [S.l.]: Oxford, 1981.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. 22. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- HYLAND, K. *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. Abingdon: Routledge, 2006.
- HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 12, n. 1, p. 1-12, Jan. 2002.
- KENNEDY, C. Language use, language planning and EAP. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. cap. 2, p. 25-41.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 1, n. 28, p. 27-48, May 1994.
- LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Wilson J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Petolas: Educat, 2006. p. 5-13.
- LITTLE, D. *Autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1991.

LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, v. 23, n. 2, p. 175-181, Jan. 1995.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, May 1996.

LYNCH, T. Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 390-403.

LYNCH, T. Peer evaluation in practice. In: BROOKES, A.; GRUNDY, P. *Individualization and autonomy in language learning*. [S.l]: Modern English Publications, 1988. p. 119-125.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The Esp*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 75-99, abr. 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O.; BRAGA, J. de C. F. The complex nature of autonomy. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 24, p. 441-468, 2008.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. *ESP and EAP in developing and in least developing countries*. Reading: Garnet Publishing, 2008. p. 68-83.

REINDERS, H.; BALCIKANLI, C. Learning to foster autonomy: the role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 2, n. 1, p. 15-25, Mar. 2011.

ROBINSON, P. *ESP Today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson Education, 1997. cap. 4, p. 54-65.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 14. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

THANASOULAS, D. *What is Learner Autonomy and How Can it be Fostered?* 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>. Acesso em: 14 jun. 2019.

WOOD, A. International scientific English: the language of research scientists around the world. *In*: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. cap. 5, p. 71-83.

Parte 2

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS E O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS
LIANNA MARIA TAVARES DE LACERDA
RITA DE CÁSSIA COUTO MEDEIROS PORTUGAL

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS
NO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Reflexões de professores em formação

O Núcleo de Línguas (NucLi) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um projeto que promove aulas de idiomas para alunos e servidores das universidades participantes. A presente pesquisa relata a nossa experiência e reflexões feitas a partir da implementação da gamificação nos cursos do NucLi da Universidade Federal de Alagoas (NucLi-UFAL). Partindo da compreensão de gamificação (Kapp, 2013, 2014; Sheldon, 2012; Gee, 2008) como o uso de elementos de jogos em situações que não são jogos, a fim de resolver problemas e contribuir com a motivação (Kraviski; Bergman, 2006; Dörnyei, 1998), optamos por criar salas de aula gamificadas porque observamos problemas motivacionais e de engajamentos dos alunos nos cursos. Utilizamos a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa, compreendendo esta como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos os diários de aula, comentários dos alunos,

capturas de tela da plataforma on-line usada na gamificação e planos de implementação da gamificação. A partir da análise dos dados, pudemos observar uma contribuição significativa na motivação e engajamento dos alunos nos cursos e atividades propostas.

Press Start

Com o objetivo de registrar as experiências significativas de duas professoras e um coordenador pedagógico de inglês do NuLi do Programa IsF na UFAL, apresentamos uma interpretação dos achados encontrados no começo de 2019 sobre os dados coletados na época em que nós, os três autores deste texto, éramos Professores em Formação Inicial (PFI) do IsF. Investigamos nossas ações quando criamos uma sala de aula gamificada, isto é, adotamos elementos de jogos para solucionar alguns problemas (evasão, participação, colaboração entre alunos), no intuito de motivar os alunos e de criar um ambiente propício para aprendizagem significativa. Através da gamificação, pudemos conhecer mais sobre: 1) o que motiva os alunos em sala de aula; 2) como eles se comportam em aulas que fogem dos padrões acadêmico-tradicionais; 3) como eles enxergam o processo de aprendizagem de língua inglesa. De certa forma, conseguimos com que eles se percebessem como participantes ativos do processo de aprendizagem.

Hoje, revisitando os dados, podemos creditar como a nossa participação como PFI no NuLi-UFAL foi uma experiência valiosa para a nossa formação como docentes. Nas reuniões semanais, um espaço foi proporcionado para exercitar as práticas e refletir a respeito das situações enfrentadas, a fim de buscar outras possibilidades de ação e, conseqüentemente, proporcionar diferentes visões, o que contribui definitivamente para uma formação crítico-reflexiva.¹ As palavras de Benyelton reforçam a importância desse trabalho:

Como PFI e como coordenador pedagógico, busquei fomentar uma formação cidadã, reflexiva e problematizadora da prática docente. Dessa forma, uma forte lembrança era o foco que tínhamos em, junto aos colegas, resolver as inquietações e desafios que tínhamos com nossas turmas no programa.

Desde a primeira oferta de cursos no IsF, em 2014, alguns desafios se mostraram recorrentes: observamos uma grande evasão dos alunos, baixa frequência por aqueles que permaneciam, alguma resistência para participação em sala e em especial nas atividades para casa, o que relacionamos a uma possível falta de motivação, apesar do nosso investimento na qualidade das aulas. A falta de motivação para aprender inglês muito nos inquietou durante todo o ano de 2014. Em 2015, entretanto, novas ideias surgiram e começamos a trabalhar com gamificação.

Neste texto, apresentamos algumas reflexões teóricas e detalhamos o processo de implementação da gamificação no NuLi-UFAL: desde as primeiras tentativas, até o recorte final deste estudo, em dezembro de 2015.

Preparando o jogo: a busca pela teoria

Nós, professores do NuLi, estamos sempre estudando teorias relacionadas ao ensino de línguas para poder promover um ensino inovador e diferenciado.² A seguir, apresentamos os pontos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa: a gamificação (Kapp, 2013, 2014; Sheldon, 2012; Gee, 2008); estudos sobre motivação (Kraviski; Bergman, 2006; Dörnyei, 1998); a importância da pesquisa na formação docente (Alarcão, 2003) e a modalidade pesquisa-ação (Tripp, 2005).

Considerando nossas práticas voltadas para a gamificação, realizamos inicialmente o seguinte questionamento: o que são jogos

e por que utilizá-los? Segundo Kapp (2013, 2014), os jogos estão presentes em praticamente todas as culturas desde a antiguidade por possuírem características que envolvem crianças, adolescentes, adultos e pessoas de diversas camadas sociais. Jogo, portanto, pode ser definido como “um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em um algo mensurável e com frequência provoca reações emocionais”³ (Kroster, 2005 *apud* Kapp, 2013, p. 7, tradução nossa).

Para ser considerado um jogo, além desses elementos citados, é preciso ter um sistema, os jogadores e apresentar um desafio. Esses elementos combinados caracterizam um jogo. Os jogos são intrigantes por conta do seu poder engajador.

Pensávamos que trazer jogos para as salas de aula bastaria para termos alunos motivados e interessados. No entanto, isso não foi o suficiente na nossa primeira tentativa. Queríamos entender e buscamos leituras. Feitas as reflexões, trazemos à tona o principal ponto deste estudo: o que é então a gamificação? Gamificar é utilizar os elementos comuns aos jogos (que serão discutidos adiante em detalhes) em situações que não são jogos, com o objetivo de promover engajamento e motivação dos alunos para que resolvam problemas. Nas palavras de Kapp (2013, p. 10, tradução nossa): “Gamificação é o uso de mecânicas baseadas em jogos, estética e *game thinking* para motivar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas”.⁴ A mecânica a que Kapp se refere envolve o uso de sistema de pontos, níveis e prêmios, por exemplo. Entretanto, apenas o uso dessa mecânica não é suficiente para transformar uma experiência em gamificação, apesar de compor uma parte importante desse processo. Consideramos relevante destacar a seguinte informação: gamificar não é o simples ato de atribuir pontos às ações realizadas. Apesar de os pontos, recompensas e *badges* serem também um elemento dos jogos, o simples

uso desses elementos não pode ser considerado um processo de gamificação.

Consideramos também importante para nossa compreensão de gamificação a presença da narrativa. Apesar de nem todos os jogos terem uma história, a narrativa é uma parte essencial na gamificação para fins de instrução. Segundo Kapp (2013, p. 41, tradução nossa), “o elemento ‘história’ fornece relevância e significado à experiência. Ela também fornece contexto para a aplicação das tarefas”.⁵ Ao utilizar a narrativa, então, é possível mais que envolver o jogador, mas principalmente auxiliá-lo a atribuir significado nas tarefas a executar. Isso é especialmente valioso para aulas de línguas, considerando que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é afetada pela globalidade composta pela situação social, o contexto e a cultura da língua-alvo” (Kraviski; Bergman, 2006, p. 80), pois permite que os aprendizes construam um significado e atribuam um cenário social à memória, aprendendo de modo mais efetivo.

Apesar dessas características positivas, o aspecto mais controverso da gamificação é a motivação.⁶ Gee (2008) comenta o fato de que repetidas vezes, jogos e aprendizado são considerados motivadores de um modo que as instituições de aprendizado não os consideram. Kapp (2014, p. 220, tradução nossa) coloca que “algumas pessoas não gostam de gamificação porque eles sentem que é manipulador e depende muito de fatores extrínsecos de motivação”.⁷ Esses fatores que surgem como motivação extrínseca e intrínseca têm importante papel na gamificação.

A motivação intrínseca acontece quando uma atividade é feita pelo “aproveitamento que ela provê, a aprendizagem que permite, ou o sentimento de compleição que ela produz”⁸ (Kapp, 2013, p. 52, tradução nossa). Parece haver uma concordância que esse tipo de motivação é mais importante para o aprendizado, pois através dela, independente dos resultados, os alunos/jogadores

consideram o processo de aprendizado como valioso. Em contrapartida, grandes críticas à gamificação são feitas devido aos fatores extrínsecos, como citado anteriormente. A motivação extrínseca pode ser definida como o “comportamento adotado em ordem de obter alguma recompensa ou evitar punição”⁹ (Kapp, 2013, p. 52, tradução nossa). O problema desse tipo de motivação é que, ao forçar o aluno ou o jogador a realizar uma tarefa, ele não aproveita o processo, tornando-o menos memorável.

O papel da motivação extrínseca é dar aos jogadores/alunos a sensação de que há uma necessidade, um tempo e dedicação para realizar uma tarefa específica, e os engajar para realizá-la mesmo quando eles não estão particularmente interessados (atividades para casa, em um exemplo escolar). Essa motivação, atrelada a um processo de jogo interessante e divertido, transforma-se na sensação do controle de seu próprio caminho para o aprendizado, tornando o processo mais significativo, o que acaba convertendo uma motivação extrínseca em intrínseca – que movimenta uma postura com mais engajamento – ao longo do processo. Gee (2008) aponta como parte importante do uso dos games a sensação de “agência” que eles podem proporcionar. Ele complementa dizendo que o fato desses jogadores sentirem que têm poder sobre suas ações e decisões – e não apenas lidarem com o jogo que é proposto a eles – é justamente o que molda essas experiências e faz com que o processo se torne tão valioso: o caminho do jogo é construído por eles. Por isso, Kapp (2014, p. 223, tradução nossa) coloca que “as pessoas podem ser intrinsecamente e extrinsecamente motivadas e a motivação deveria ser vista como dois construtos mutuamente independentes mais que extremos opostos de uma única dimensão. Motivação extrínseca e intrínseca coexistem”.¹⁰ Especialmente por adicionar significado ao processo de aprendizagem, a gamificação promove um ambiente significativo para o aprendizado de uma segunda língua (L2).

O entendimento sobre as questões relevantes de motivação e gamificação denota uma postura que gostamos muito de desempenhar: a do professor reflexivo. Em nossa prática, acreditamos que refletir sobre nossa atuação é fundamental para nós, docentes em formação. Por isso nossa prática reflexiva e pesquisa se dão por meio da pesquisa-ação, em harmonia com o que é defendido por Alarcão (2003, p. 8):

Nos últimos anos tem-se realçado o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho, pelo que muitas vezes se usa o trinômio pesquisa-formação-ação. Subjaz a esta abordagem a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados. Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana.

Esse norteamento nos conduziu a meditar sobre como nossos alunos poderiam ter um maior engajamento em nossas aulas: foi assim que, exercitando esse conceito do professor pesquisador, fomos confrontados com a perspectiva da gamificação que norteou nossas aulas e nos levou a pesquisarmos nossa prática. Sendo assim, vemos o “ser professor” como alguém que investiga sua prática, problematizando o que vivencia na sua sala de aula de modo que possa pensar e refletir sobre essas experiências e, dessa maneira, proporcionar uma tomada de ação para efetivar novas formas de lidar com questões enfrentadas na sala de aula – o trinômio pesquisa-formação-ação (Alarcão, 2003, p. 8) –, tendo um ganho relevante no que diz respeito à sua formação como docente. Buscamos fazer toda essa investigação de uma forma dialogada com a prática, não sendo meramente descritiva – questão que Alarcão (2003, p. 6) considera algo muito

pobre para o desenvolvimento de um docente que adota a prática reflexiva na sua atuação. Estudamos e problematizamos a gamificação enquanto ministrávamos aulas e atividades sob essa nova perspectiva.

Um novo jogo: pesquisando nossa experiência com gamificação

Recolhemos dados das turmas do NuLi que ocorreram no primeiro semestre de 2015. As turmas faziam parte de cursos de 32 horas e 16 horas de duração e tinham níveis delimitados pelo Quadro Comum Europeu (QCE)¹¹ do TOEFL ITP. Cada um desses tinha em média 10 alunos de diversos perfis e idades: estudantes, professores e funcionários públicos da UFAL.

Debruçamo-nos sobre a modalidade de pesquisa qualitativa da pesquisa-ação, norteadas pela nossa leitura de Tripp (2005, p. 447). Concordamos quando o autor define tal modo como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Vemos que não há como dissociar o ato de investigar e a tomada de ação neste tipo de pesquisa, pois o professor é um agente transformador do ambiente que ele está pesquisando: a sala de aula. Sendo assim, a pesquisa objetiva melhorar algum aspecto dela (Tripp, 2005, p. 448).

Os dados que coletamos e que estão descritos a seguir foram adquiridos no período do primeiro semestre de 2015.

Quadro 1 - Apresentação dos instrumentos de coleta

Instrumento de coleta	Objetivo do instrumento	Interpretação dos dados
Planos de implementação e de aula com elementos gamificados	Ter um embasamento de nossas aulas e se as expectativas do <i>outline</i> de nossas aulas gamificadas seriam atendidas: se eram funcionais e como o evoluiríamos à medida que nos aprofundássemos na teoria.	Vimos uma evolução em nosso processo reflexivo e criativo com gamificação, buscando aprimorar o uso da perspectiva baseada em nossas experiência na sala de aula.
Diários de aula	Registrar o que aconteceu nas aulas ministradas via olhar do professor em formação inicial.	Os professores observaram mudanças no que esperavam para as aulas gamificadas, sendo expostos a diferentes reflexões após terem ministrado as lições em questão.
Capturas de tela: atividades no <i>On-line Board</i>	Registrar as produções dos alunos no fórum on-line.	Os alunos demonstraram engajamento na atividade que utilizava a ferramenta, produzindo textos de forma imersiva.
Comentários dos alunos após as aulas gamificadas	Registrar o grau de satisfação dos alunos.	Os alunos expõem que há ganhos relevantes com a gamificação e também algumas questões para serem refletidas em nossas práticas posteriores em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo NuLi IsF-JFAL.

Primeira experiência rumo à gamificação

Em uma de nossas reuniões semanais, começamos a idealizar um novo sistema para os cursos do NucLi. A ideia inicial foi criar uma grande gincana, ou competição, entre todas as turmas, como uma forma de movimentar o curso e buscar melhorar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, sua participação. É importante ressaltar que essa primeira implementação que fizemos não foi de maneira alguma guiada por nenhum aporte teórico relacionado à gamificação. O que utilizamos para criar o primeiro sistema foi nosso conhecimento geral a respeito de jogos e bastante criatividade. Consideramos a primeira oferta “gamificada” como totalmente intuitiva e experimental.

O sistema que criamos foi chamado *Guild's Cup*, ou Copa das Guildas, completamente inspirado em jogos medievais. Determinamos que cada uma das turmas do NucLi não seria mais chamada de turma e sim de *guild* – uma *guild* é o nome dado a um grupo de guerreiros/aventureiros em muitos jogos (Sheldon, 2012). As *guilds* receberiam nomes e estariam todas participando de uma grande competição, em que a vencedora levaria como prêmio uma festa promovida por nós, juntamente com as professoras americanas que conosco trabalham, que seria um momento de descontração e celebração do esforço dedicado pela turma vencedora. Na primeira aula, os alunos receberam um convite que explicava todo o sistema da competição (um *syllabus*, como colocado por Sheldon, 2012). Os pontos que os alunos ganhariam na competição foram denominados de XPs (*experience points*). Para ganhar pontos, algumas ações deveriam ser feitas, como ter frequência nas aulas, participar das atividades em sala, fazer as atividades de casa e participar das oficinas e clubes de conversação promovidos pelas professoras americanas, sendo essa uma pontuação extra. Ao final de cada semana de aulas, os alunos recebiam um quadro que expunha

seu desempenho durante a semana nos diversos aspectos mencionados, para que eles pudessem acompanhar seu progresso. No momento em que todos os alunos da *guild* obtinham pontos para subir de nível, toda a turma ganharia mais pontos extras, como uma forma de promover o trabalho em equipe,¹² isto é, ao fazer a sua tarefa, o aluno estaria ajudando a equipe e, idealmente, se todos trabalhassem em equipe, eles evoluiriam como um time. Os resultados de todas as equipes eram publicados semanalmente na página do NuLi no Facebook para que todos pudessem acompanhar e comparar em qual posição sua equipe estava. Ao final, as três turmas melhor classificadas foram convidadas para uma festa para celebração de seu trabalho em equipe, esforço e significativa melhoria no processo de aprendizagem de inglês.

Mesmo nossa primeira oferta gamificada sendo criada de maneira totalmente intuitiva e sem embasamento nas teorias de games e gamificação, percebemos pontos relevantes: o relaxamento provocado pela introdução de games e competição fez com que os alunos produzissem mais, conforme atestam os alunos do quadro a seguir.

Quadro 2 - Comentários dos alunos, maio 2015

Aluno	Comentário
João	“Eu gostei muito [do curso] porque dessa maneira temos uma interação entre os alunos e o professor. Esse curso foi muito diferente dos demais cursos na cidade.”
Maria	“Acredito que os aspectos mais positivos do curso foram o jogo, aprender jogando, os <i>nicknames</i> , as classes, e a liberdade que tivemos para expressar nossa opinião e então ajudar a turma.”
Antônio	“Pontos positivos: a aula é de manhã cedo. Não houve pressão a respeito dos conteúdos que aprendemos com o jogo. Devo dizer que aprendi muito melhor sem pressão.”

Fonte: Elaborado pelo NuLi IsFUFAL.

Notamos que nos três comentários os alunos mencionam algum relaxamento provocado pelo sistema intuitivo de gamificação criado por nós. Esse resultado, porém, não foi ainda tão satisfatório e buscamos fazer mudanças sobre a nossa prática novamente, então mais embasados nas teorias de gamificação. Descobrimos, então, no início de nossas leituras, que o que realizamos foi uma gamificação estrutural (Kapp, 2014, p. 224), que é apenas a aplicação de elementos de games para melhorar o aprendizado sem alterar de fato o conteúdo. Ainda que esses elementos tenham sido bastante motivadores para os alunos, não foram o suficiente para eliminar os problemas para os quais eles foram propostos. Por isso, foi necessário que revíssemos o processo para preparar a oferta seguinte.

Atualizando o jogo: a segunda experiência gamificada

Passamos a investigar mais firmemente nossa prática de sala de aula, incluindo a utilização dos elementos gamificados. Embora tivéssemos conseguido alguns sucessos, não nos conformamos com os resultados da Oferta 2, como dito anteriormente. Para a terceira oferta, mantivemos os elementos da oferta anterior que haviam dado certo e adicionamos mais dois elementos significativos: uma plataforma virtual de fórum, em que os alunos poderiam interagir utilizando seus nomes e com suas *guilds* e as atividades para casa pudessem ser vistas e refeitas livremente; e uma narrativa, para deixar os alunos mais imersos no sistema de gamificação, contextualizar e dar mais significado ao conhecimento deles.

Apesar de já esperarmos mudanças com todos os elementos modificados, ao longo das oito semanas de curso, os resultados foram muito mais satisfatórios do que esperávamos. Ainda que tivéssemos problemas com planejamento por conta do tempo

consumido pela preparação do processo gamificado, sentimos que o processo foi muito mais significativo para alunos e professores. Esse cenário também foi enfrentado por Sheldon (2012), que afirma algumas vezes em seu livro que o processo consome muito tempo e muito trabalho além daquele que o professor já tem, por mais recompensador que seja.

Os elementos que se mostraram positivos foram a base de XP – os pontos que os alunos continuaram recebendo durante as semanas para quantificar o processo de aprendizado deles, e que os ajudavam a perceber a própria evolução –, os eventos e a competição em si, que, não fosse pela desistência dos alunos em excesso por conta de fatores externos, teria seguido firmemente até o fim das oito semanas. Já os elementos que se mostraram surpreendentemente importantes para a melhoria do processo de aprendizagem foram a história e o fórum. Enquanto a história acrescentou um elemento motivador para os alunos realizarem as atividades, o fórum complementou o mesmo processo, dando aos alunos um lugar para agirem em prol desse universo fictício criado para que eles praticassem a LI e compreendessem o papel da comunicação nesse universo.

A história começou singularmente com uma pequena atividade de sala de aula utilizando uma narrativa. A partir dessa atividade, os alunos foram instruídos no sistema de gamificação com um guia, e, utilizando esse guia, os alunos, agora integrantes desse universo novo, teriam que realizar tarefas comandadas pelo rei desse lugar misterioso em prol de transformar o mundo deles e retornar para seus lares. Enxergamos a sala de aula como uma área de aprendizagem para os “aventureiros aprendizes”, e o fórum como o mundo novo, em que os alunos teriam a chance de realizar as tarefas com suas *guilds* e mostrar o que haviam apreendido dos conhecimentos trazidos em sala de aula.

O processo foi produtivo para o aprendizado de LI dos alunos, pois os alunos não poderiam usar português no fórum. Além disso, pudemos debater questões trabalhadas em sala de aula, as vezes controversas (como casamento homoafetivo, desvio de verbas etc.) no espaço virtual e permitir uma interação amigável entre todas as turmas. O fórum se tornou uma ferramenta importante para que pudéssemos prover *feedback* linguístico e crítico para os alunos, corrigindo postagens individualmente ou atentando para as reflexões que eles tomavam a partir da opinião de colegas; e compreender o nível de interesse deles nas aulas dadas através de seus interesses por atividades em particular, comentários quando eles não respondiam as tarefas ou respondiam e não faziam cerimônia em retrabalhar as próprias respostas.

Nem todos os alunos realizavam as tarefas do fórum, e muitos relatavam ter dificuldade com a tecnologia. Entretanto, através da aplicação de um questionário ao final da oferta, pudemos observar pelos comentários dos jogadores/alunos que a ferramenta de fórum contribuiu bastante para a dinâmica das aulas. Os alunos que aderiram ao uso do fórum demonstraram uma evolução mais significativa, através da superação de pequenas barreiras, como expor suas opiniões sobre um assunto trabalhado em sala de aula, algo que eles não fariam frente aos demais colegas no cotidiano das aulas. Sheldon (2012) aponta dificuldades de atingir todos os alunos com o modelo gamificado de aulas, mas, assim como os alunos reportados por ele, os nossos jogadores pareceram aproveitar o curso, a história e as discussões trazidas e foram significativamente colaborativos, conforme comentários do questionário de final do curso.

A aluna Ana comentou: “Hum, presencialmente, em sala, acho as competições saudáveis e estimulantes”, mostrando que não tinha ressalvas quanto ao aspecto competitivo das aulas, e achou algo estimulante para ela. Por outro lado, a aluna Bianca coloca:

“Conteúdo não corresponde às expectativas”, que demonstra uma parcela dos alunos que não acataram ao processo de gamificação por trazer aspectos novos que talvez não fossem os esperados por ela em um curso de línguas.

O mais significativo para nós, como professores investigadores de nossa prática, foi ver que alguns alunos de fato compreenderam o nosso objetivo com a gamificação, como colocado pelo aluno José: “Achei a metodologia válida e muito proveitosa, pois foi uma forma de incentivo aos alunos, em que nós alunos só tínhamos a ganhar tanto conhecimento quanto bagagem social e cultural como um todo”. Isso demonstra que o investimento em uma melhoria do sistema foi significativo e que podemos melhorá-lo ainda mais, para estender a opinião do aluno José para os outros em nossa sala de aula, na expectativa de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo, motivador e culturalmente enriquecedor para os alunos.

Considerações finais

Com o término de mais uma oferta gamificada e o reinício do processo de retrabalho para uma nova oferta, foi possível tecer algumas considerações do processo curto que envolveu nossas duas primeiras experiências gamificadas.

Primeiramente, pudemos observar que, mesmo enquanto apenas realizando uma gamificação estrutural, já era notável que a inovação causada pelo sistema foi uma excelente novidade para as aulas do NuLi. A frequência com que as atividades de casa foram entregues, a presença e a participação em sala de aula foram muito mais evidentes que em ofertas passadas. A motivação dos alunos apareceu significativamente em postagens do fórum por meio de cobranças e comentários de sala de aula.

Essa motivação gerou não apenas uma melhor participação, mas teve como consequência a promoção de mais oportunidades de reflexão acerca dos temas trabalhados, indo além da sala de aula. Uma vez que os alunos eram desafiados com situações que deviam resolver em nosso fórum, eles puderam utilizar a língua inglesa para opinar e refletir, o que nos leva a compreender a gamificação como um instrumento válido para promoção do desenvolvimento linguístico e reflexivo dos jogadores, que, mais motivados, se engajam nas situações do jogo para solucionar problemas.

Entretanto, interpretamos que nem tudo teve o resultado esperado, uma vez que ainda não conseguimos deixar parte do sistema totalmente viável para os envolvidos no desenvolvimento da gamificação ou eliminar a evasão dos cursos do NucLi, considerando que tivemos muito mais trabalho para manutenção de todos os elementos gamificados. Particularmente, padronizar a avaliação dos pontos de experiência para tantos professores e salas de aula completamente diferentes foi o mais custoso a se fazer, tanto em questão de tempo quanto de esforço mental.

O processo de implementação da gamificação permite que o professor se desprenda da sobriedade repetitiva da sala de aula sem perder a seriedade e, ao mesmo tempo, entregar aos alunos o papel de participantes ativos na própria experiência educacional. O foco da aprendizagem está completamente neles, e o importante para o professor é construir essa nova experiência com os aprendizes, mantendo regras e provendo aos alunos uma nova perspectiva para aprenderem por seu próprio, e visível, esforço.

Mas nem por isso o professor sai completamente do foco, pois a gamificação é um processo motivador também para o professor, que cada vez mais tem que lidar com situações inusitadas em sala de aula e alimentar a criatividade na produção das aulas e dos

elementos gamificados, sempre voltando o olhar para seu próprio grupo de alunos.

A gamificação traz um olhar inovador sobre a sala de aula, não apenas para gerações mais jovens, mas para professores interessados em motivar seus alunos, dando a eles mais responsabilidade por eles mesmos, e para os alunos que cada vez mais querem a aprendizagem como algo divertido, cultural, contextualizado e significativo.

Por fim, o processo de gamificação desenvolvido por todos do NuLi-UFAL naquela época foi uma experiência muito valiosa. Hoje, consideramos como uma das memórias mais importantes de nossa trajetória como PFI, porque o trabalho em equipe, com foco definido e claro, com a motivação provocada e incentivada pelo coordenador geral e com suporte do Núcleo Gestor IsF, foi impactante. Foi uma comprovação de que trabalho em equipe traz resultados incríveis. No processo de construção de conhecimento, a gamificação foi uma perspectiva de ensino-aprendizagem relevante que estimulou a motivação e a criatividade de alunos e PFI.

Notas

- ¹ Os impactos da formação crítico-reflexiva, da incessante busca para atender às necessidades, interesses e lacunas dos alunos participantes junto com os vários aportes teóricos que contribuíram para enfrentarmos os desafios daquela época nos fortaleceram para enfrentarmos os desafios pós-NuLi. Benyelton e Rita são mestres em Linguística Aplicada e Lianna é mestranda, todos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL.
- ² É importante salientar que a prática de pesquisar as nossas ações ou procedimentos em sala de aula de língua inglesa começou no projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), também coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, do qual fizemos parte antes de participarmos do IsF-UFAL.
- ³ “A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction”.

- ⁴ “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems”.
- ⁵ “The element of ‘story’ provides relevance and meaning to the experience. It provides context for the application of tasks”.
- ⁶ Podemos definir motivação a partir de Pinillos (1975 *apud* Kraviski; Bergman, 2006, p. 79): “a palavra motivação, derivada do latim *motus*, designa, na linguagem corrente, a raiz dinâmica do comportamento, isto é, aqueles fatores determinantes internos, mais do que os externos ao sujeito, que, de dentro para fora, o incitam à ação”.
- ⁷ “Some people don’t like gamification because they feel it is manipulative and relies too much on extrinsic motivational factors”.
- ⁸ “for the enjoyment it provides, the learning it permits, or the feeling of accomplishment it evokes”.
- ⁹ “behaviour undertaken in order to obtain some reward or avoid punishment”.
- ¹⁰ “People can be intrinsically and extrinsically motivated and motivation should be views as two mutually independent constructs rather than opposite ends of a single dimension. Intrinsic and extrinsic motivation do co-exist”.
- ¹¹ Quadro de referência que utiliza a pontuação do TOEFL ITP para atribuir um grau de proficiência ao testado. Mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%Aancia_para_L%C3%ADnguas.
- ¹² É importante reforçar que essa avaliação, inicialmente, por decisão nossa, estava mais relacionada a completude da atividade e participação do que efetivamente ao quanto o aluno conseguiu produzir, pois nossa ideia com a competição era premiar aqueles que mais se esforçaram e não necessariamente os que tem melhor proficiência na língua inglesa.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, p 117-135, 1998.
- GEE, J. P. *Learning and games*. The ecology of games: connecting youth, games and learning. Edited by Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley, 2014.

KAPP, K. M. *The Gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2013.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes*, v. 1 n. 1, p. 78-86, jan-jun 2006.

SHELDON, L. *The multiplayer classroom*. Boston: Course Technology, Cengage Learning, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

ALEX SANDRO BATISTA DOS SANTOS
JACKSSON FEITOSA DA SILVA
SÉRGIO IFA

ARVELLON

Um mundo de aprendizagem de inglês no
NuLi-UFAL por meio da gamificação

Contextualizando

O Núcleo de Línguas (NuLi) do Idioma sem Fronteiras (IsF) tinha como objetivo, em seu início, desenvolver habilidades comunicativas para que alunos (candidatos e aprovados do Programa Ciência sem Fronteiras – CsF) conseguissem participar de atividades acadêmicas e cotidianas por meio da língua inglesa. Entretanto, as últimas mudanças na política do programa têm ressignificado a agenda do IsF, de modo que o programa tem sido concebido como uma das engrenagens necessárias para a internacionalização das instituições de ensino superior. Além disso, o NuLi se configura como espaço de formação e de pesquisa para professores em formação inicial e/ou continuada. Recentemente, além do inglês, o NuLi da Universidade Federal de Alagoas (NuLi-UFAL) tem oferecido cursos de língua espanhola, francesa e de português como língua adicional.

O NuLi-UFAL, local onde se desenvolveu esta pesquisa, busca propiciar um ensino de língua inglesa regido pela perspectiva do Letramento Crítico (LC),¹ que considera o ensino de línguas como meio de trabalhar a consciência crítica e social do aluno (Wood; Soares; Watson, 2006; Santos; Ifa, 2013). Assim, no NuLi-UFAL, ensinamos a dimensão linguístico-discursiva da língua inglesa sem desconsiderar as relações de poder, de construção e formação de sujeitos, que acontece no contexto concreto de uso da linguagem (Zozzoli, 2006).

No início de 2015, contudo, o NuLi-UFAL buscou uma forma de engajar ainda mais os alunos e ousamos fazer com que não apenas uma turma, mas todas as 21 pudessem interagir entre si. Foi essa necessidade de provocar interação que nos conduziu a pesquisar e concretizar a gamificação entre os meses de outubro e novembro² desse ano.

A gamificação é um processo de reconfiguração da sala de aula, compreendendo esta como um jogo em si. Não se trata de uma banalização das práticas de ensino e aprendizagem ou mesmo de levar jogos para sala de aula. Ela, pelo contrário, significa buscar, nos jogos, os mecanismos³ para tornar o processo ensino-aprendizagem mais cativante e motivador (McGonigal, 2011).

A seguir, aprofundamos as discussões sobre LC e gamificação ao descrever uma oferta gamificada, apontando para os aspectos motivadores e de engajamento que ela proporcionou, bem como para as contribuições para o aprimoramento da língua inglesa e para a formação crítica dos alunos.

Dentre as 21 turmas, optamos por analisar uma turma com a carga horária de 32 horas, com 10 alunos. Foram analisadas gravações dos alunos, planos de aula e postagens feita por eles no fórum, que se encontra no site *nuclial.proboards.com*.

O reino de Arvellon

Saudações, Humano! Espero que você possa compreender o que eu preciso dizer-lhe. Meu nome é Norin, uma mensageira do Império de Arvellon (meu verdadeiro mundo). Uma profecia diz que um grande perigo se aproxima do nosso mundo e somente os humanos com a “Marca de NuLi-UFAL” podem nos salvar da destruição! Por favor, se você estiver me ouvindo, me ajude, ajude meu povo. Eu não sei exatamente o que você precisa fazer por nós, mas entrar em contato com você é um começo. Eu vou lançar um feitiço mágico – sei que a magia não é real em seu mundo – para fazer você e seus amigos virem aqui para o nosso Império. Eu também entrei em contato com outro Humano chamado Alex [o nome do professor] e ele será o seu Acadêmico: a pessoa que irá prepará-lo para as novas aventuras que esperam por você aqui em Arvellon. Coloque sua confiança no Acadêmico e tenho certeza que você se tornará um grande Aventureiro e o Império de Arvellon será salvo!

Por favor, aventureiro, você é nossa última esperança.⁴

O Império de Arvellon espera por você, e só você pode nos salvar do Fim.

Essa foi a mensagem deixada por Norin – personagem ficcional representada na Figura 1 para convidar os alunos a participarem da realidade de uma sala de aula gamificada. E o que é, então, gamificação? Embora o nome possa sugerir imagens de jogos – e não o faz errado quem o pensa assim – gamificação, segundo Kapp (2012), é a utilização de jogos em situações que não são de jogos. Não se trata de levar games para a sala de aula, uma vez que isso já ocorre e auxilia no processo de aprendizagem. Entendemos que gamificação é considerar a própria sala de aula como um jogo, reconfigurando o espaço de ensino e aprendizagem por meio de elementos extraídos dos próprios jogos.

Figura 1 - Norin



Fonte: Elaborada pela equipe de criação do ISF-UFAL.

Kapp (2012) afirma que os mecanismos dos jogos incluem níveis, ganho de medalhas, pontos e tempo, sendo o tempo o período necessário para o jogador entender a proposta do jogo e criar estratégias para a sua performance dentro dele. No entanto, o autor enfatiza que apenas esses mecanismos não são suficientes para transformar uma experiência não muito interessante em algo atraente e envolvente. Gamificação, para Kapp (2012), deve proporcionar motivação, porque motivar é um processo que oferece energia e direções significativas para a mudança de comportamento. Esse estudioso afirma que, se queremos motivar os alunos, precisamos propor um desafio que seja significativo para eles, mas não muito difícil ou fácil demais, uma vez que ambos podem vir a desmotivar os participantes do processo. É preciso,

portanto, analisar o nível/grau das atividades gamificadas para que os envolvidos no processo sejam capazes de realizá-las a fim de alcançar os resultados propostos.

É baseado nesses pressupostos que, nessa oferta, nós, os idealizadores desta pesquisa, junto com todos os professores do NuLi-UFAL, pensamos em adicionar um *flavor*. Literalmente, a palavra pode conotar sabor; também uma forma figurada de dizer que algo é motivador e instigante. Como *flavor*, decidimos criar o reino de Arvellon, apontado pela personagem fictícia em sua mensagem que encabeça esta seção. Trata-se de um enredo. Foi em Arvellon que nossas atividades se desenvolveram, como forma de, por meio de uma realidade abstrata, levar os alunos à reflexão e à ação na realidade concreta (Kapp, 2012).

Os alunos receberam essa mensagem no início das aulas e foram guiados a se inscreverem no fórum⁵ utilizado pelo projeto. Nele, os alunos podiam responder as atividades de casa e interagir com outros colegas de turma. Nessa plataforma, deixávamos mensagens com determinadas missões (tarefas) para que os alunos pudessem realizar e, assim, auxiliar Norin a destruir o grande mal.

Outra característica dessa oferta gamificada foi o quadro de pontos, isto é, ele seria o modo de os alunos acompanharem o progresso de forma concreta, uma vez que eles eram retribuídos por pontos de experiência (XP). Isso não significa que os pontos reflitam o reconhecimento adquirido, visto que essa é uma realidade imensurável, mas conota esforços realizados durante todo o processo de gamificação. Lembremos que toda a experiência atrela a si uma certa aprendizagem, de maior ou menor escala, a depender do participante. A Figura 2 é o exemplo de um quadro utilizado.

Os quadros eram atualizados semanalmente e o somatório geral da turma, ou seja, o valor numérico da experiência adquirida de cada grupo, era postado no fórum para que os alunos de

todas as turmas daquela oferta pudessem acompanhar e ver sua posição no ranking das turmas. No final da oferta, o grupo que ficasse em primeiro lugar ganharia uma festa, coroando os esforços e a aprendizagem construída.

Figura 2 - Quadro de experiência do curso gamificado

WEEKLY EXPERIENCE (XP) POINTS CHART (WEEK __1__ DATE: 29 / 09 / 2015)

Student's name	Presence (6 XP)		Participation (14 XP)				Homework (10 XP)	Extra Info	Total points (Max. 40 XP)
	Day 1	Day 2	Speak	List	Read	Writ			
J	3	3	4+2	6+6			10		
I	1	0	6+0	0			0		
W	3	3	6+3	6+6			15		
K	1	0	0+0	0+0			0		
M	1	1	4+2	4+5			10		
B	3	3	4+6	4+5			15		
O	1	3	4+2	4+5			10		

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Como mencionado anteriormente, esses elementos (pontos de experiência, quadro de liderança, recompensa, por exemplo) fazem parte, mas não podem ser o centro da sala de aula gamificada. O objetivo do ensino é a aprendizagem e no que toca as questões de gamificação essa realidade não é diferente: esses elementos devem facilitar a aprendizagem, não usurpar seu espaço. Conforme Kapp (2012, p. 33, tradução nossa): “Estruturas de recompensa, para o jogador, têm um papel integral como parte do jogo e não o foco dos esforços gamificados”.⁶ Ou seja, motivos extrínsecos, como o quadro de liderança, por exemplo, devem existir, mas não podem ser a razão dos esforços em busca de realizar as atividades.

Outro elemento de nossas aulas eram os eventos diários, que se constituíam em situações sorteadas no início das aulas como forma de inserir o aluno na atmosfera do jogo; uma espécie de marco sinalizando o início do jogo. A seguir, as figuras 3, 4 e 5 trazem o modelo de eventos que utilizamos.

Figura 3 - Modelo de eventos utilizado no curso gamificado da UFAL

BLESSINGS		
1 "FAVOR THE MISTRESSES" ALL GIRLS GAIN 5 XP	2 "FAVOR THE WARRIORS" ALL MEN GAIN 5 XP	3 "FAVOR THE FEEBLEST" THE PLAYER WITH THE LEAST XP GAINS 5 XP
4 "FAVOR THE ALPHABET" SELECT A RANDOM PLAYER, THAT PLAYER AND EACH OTHER PLAYER WITH THE SAME INITIALS GAIN 10 XP	5 "FAVOR THE ODDS" A RANDOM PLAYER GAINS 2D6 EXP	6 "FAVOR FROM THE GODDESS ITSELF" A RANDOM PLAYER GAINS 20 XP

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 4 - Modelo de eventos utilizado no curso gamificado da UFAL

HEXES		
1 "THE BLIND MAN HEX" A RANDOM PLAYER MUST CLOSE HIS/HER EYES FOR 15 MIN. IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 10 XP	2 "THE GRAVITY ANCHOR HEX" ALL PLAYERS MUST STAY SEATED UNTIL THE END OF THE CLASS. IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 10 XP	3 "THE GIGGLES TRIGGER HEX" ALL PLAYERS MUST LAUGH EVERYTIME THEY HEAR THE WORD "ENGLISH". IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 10 XP
4 "THE NICETIES HEX" ALL PLAYERS MUST COMPLIMENT ANOTHER PLAYER EVERY TIME THEY FINISH TALKING. IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 10 XP.	5 "THE HELLISH BURDEN HEX" A RANDOM PLAYER GETS EXTRA HOMEWORK, IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 15 XP	6 "THE CORNUCOPIA HEX" A RANDOM PLAYER MUST BRING FOOD NEXT CLASS. IF SUCCESSFUL, ALL GAIN 10 XP.

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 5 - Modelo de eventos utilizado no curso gamificado da UFAL

CHALLENGES		
<p>1 "CHAOTIC KNOWLEDGE CHALLENGE" A VOLUNTEER MUST ANSWER A GENERAL KNOWLEDGE QUESTION. IF HE/SHE ANSWERS CORRECTLY, ALL GAIN 10 XP</p>	<p>2 "THE RHYTHMIC CHALLENGE" A VOLUNTEER MUST DANCE TO THE CLASS, IF HE/SHE DOES SO EFFECTIVELY, ALL GAIN 10XP</p>	<p>3 "THE ANCIENT SONG CHALLENGE" A VOLUNTEER GUESS THE ARTIST/TITLE OF A 10+ YEAR-OLD SONG, IF HE/SHE DOES SO EFFECTIVELY, ALL GAIN 10XP</p>
<p>4 "THE JESTER CHALLENGE" A VOLUNTEER MUST TELL A JOKE IN ENGLISH TO THE CLASS, IF HE/SHE DOES SO EFFECTIVELY, ALL GAIN 10XP</p>	<p>5 "THE ELDER SPEECH CHALLENGE" IF ALL PLAYERS GO THROUGH THE CLASS WITHOUT SAYING A SINGLE WORD IN PORTUGUESE, ALL GAIN 10 XP [B1] OR 25 XP [A2]</p>	<p>6 "THE GUILD PROFILES CHALLENGE" A VOLUNTEER MUST SAY THE NAMES AND AGES OF ALL THE OTHERS, IF HE/SHE DOES SO EFFECTIVELY, ALL GAIN 15 XP</p>

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Assim, em uma de nossas aulas, pedimos aos alunos que sorteassem o evento diário e dávamos início ao plano de aula, trabalhando o gênero discursivo *resumo acadêmico*. Durante a aula, explicamos aos alunos a organização textual e as características desse gênero. Elaboramos um plano de aula, selecionamos exemplos de resumos que contemplassem diversas áreas dos campos científicos por eles estudados e discutimos as partes que compunham cada um dos resumos. Como atividade de casa, era a vez dos alunos começarem a escrever seus resumos.

Seguindo os princípios discutidos até agora, pensamos em uma forma de transformar a atividade "processo de escrita do resumo" em algo mais instigante, provocativo. Fizemos dessa atividade uma missão! Criamos, pois, no fórum, um *flavor* com uma pequena narrativa, convidando os alunos a informarem Norin sobre as matérias que tinham estudado ou estavam estudando. Segue o convite:

Norin leva você à Universidade de Arvellon. Você pode ver livros mágicos voando e muitos elfos vestindo roupões caminhando ao

redor do castelo. Não parece ser tão diferente de uma universidade humana. Norin e alguns outros elfos acompanham você em um *tour*. No meio do *tour*, Norin diz: “Este lugar é muito importante para nós. Aqui, nós pesquisamos tecnologia, magia e sociedade! Nosso mundo é muito misterioso e há muito a descobrir. Diga-me: os seres humanos pesquisam sobre seu mundo, também? Estou curiosa para saber os tipos de coisas que os humanos pesquisam”.

Apresente Norin à pesquisa humana mostrando seu resumo.

Ps: Vocês só têm 48 horas para terminar este desafio. O tempo está contando, é melhor se apressarem...⁷

Abstraímos, pois, a atividade, dando a ela um sentido para além dessa realidade, ou seja, no mundo de Arvellon, onde eles poderiam assumir outras identidades e, a partir delas, refletir sobre a própria. Porém, para entender por que uma realidade se sobrepõe a outra, é preciso compreender como essa realidade é composta. Primeiro, para jogar é preciso ter várias metas que levem a um objetivo maior e complexo, que é justamente terminar o jogo com maestria. Para muitos, o diferencial entre um jogo e outro é a introdução de um objetivo claro e específico: “O objetivo dá ao jogador (aluno) a liberdade e autonomia para alcançá-lo usando diferentes abordagens e métodos. Sabendo o objetivo, pode-se aplicar várias técnicas para atingi-lo” (Kapp, 2012, p. 29, tradução nossa).⁸

Portanto, a introdução de uma meta (auxiliar Norin a conhecer as ciências do nosso mundo) é que levará os alunos a darem passos em busca do objetivo gamificado (destruir o grande mal) e obter o prêmio. É por meio das metas diárias e desse objetivo gamificado que se faz aqui o aprendizado. Nesse sentido, gamificação é uma zona tecnológica capaz de mudar o cenário da sala de aula, adaptar materiais preestabelecidos, aperfeiçoar/ressignificar os objetivos das atividades e recriar sentidos. Desse modo, o objetivo principal do ensino, que é a aprendizagem

mútua e concreta, não sai de cena, pelo contrário, ela se mantém principal nas metas e nos objetivos gamificados. A aprendizagem é, portanto, o foco de toda e qualquer adaptação ou fenômeno que possa provir dos mecanismos dos jogos. Por mais fantasiosos, imaginários e literários que os jogos possam ser, inclusive em termos de nomenclatura, eles são reais, na medida em que provocam emoções, dinamismo, interação, desafios e produção de conhecimento.

Esse processo de gamificar a sala de aula acrescenta propósito, foco e revela resultados mensuráveis. Cria-se um jogo quando apresentado um objetivo ou uma série de objetivos para uma situação de jogo ocasional. Objetivos são fundamentais para se manter focado no jogo, visto que, sem eles, é praticamente impossível manter a atenção e o interesse do jogador (aluno). Portanto, não deve haver dúvidas se o objetivo do jogo foi alcançado ou não. O progresso do jogador deve ser tão visível quanto as metas alcançadas. De acordo com Kapp (2012), o jogador precisa estar ciente do seu progresso – nesse caso, a tabela apresentada anteriormente, na Figura 2 – e do de outros para que isso funcione como incentivo para continuar engajado nos mecanismos dos jogos. Uma vez que um jogador cumpre o objetivo, o jogo acabou. Kapp (2012, p. 29) define esse momento como a morte do jogo.⁹

Estes foram os textos feitos pelos alunos para a personagem Norin:

Hey Norin :)

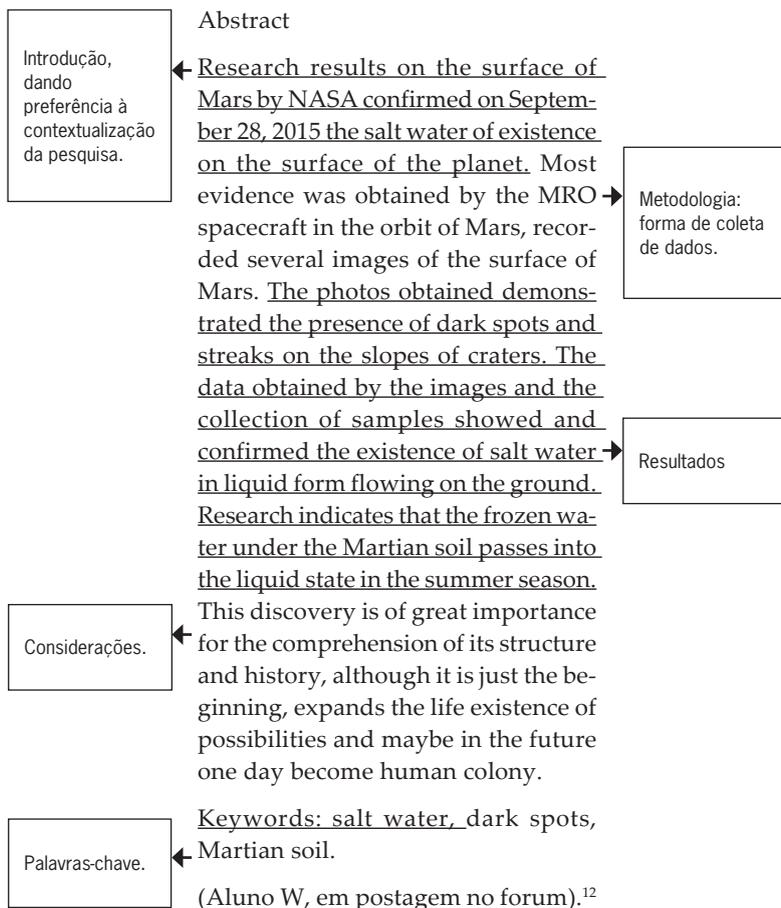
Many diseases are discovered using processes based in images of the patient's body. For this reason, Computer-Aided Diagnosis (CAD) are made for help the physicians to identify quickly a pathology, which can save a life. Techniques using machine learning to analyse and discover patterns of illness in regions of interest obtained from high-resolution computed tomography of body's

parts can classify correctly many diseases, for instance, until 82.62% correctly an interstitial lung disease.

keywords: machine learning, Computer-aided diagnosis, regions of interest, high-resolution computed tomography (Aluna B, em postagem no fórum).¹⁰

To reach the new oil and gas fields, the oil industry is developing more and more sophisticated drilling and production schemes. Wells trajectories are now deviated, horizontal, with high extended reach, multibranching, ultra deep offshore, etc. Extended reach wells are up to 10 km and offshore drilling is close to 3000 m of water depth! In these cases, drilling and production techniques are pushed to the limits. The operating conditions, the properties of the different materials employed must be controlled and operated in a more accurate way. This is the case for solid/liquid dispersions that are common in these operations: drilling fluids, cements, hydrates dispersions oil and gas phases, sand venue with reservoir fluids, etc. These mixtures present some specific properties that can be at the limit between solid or liquid behaviour. For particular conditions the solid phase can create structures able to support large stresses and in others circumstances the mixture can flow like a viscous paste. Modeling of these characteristics is not easy and needs to use knowledge of different areas: rheology, physicochemistry, hydrodynamics, thermodynamics, etc. In this review, different systems used in the drilling and production industry will be discussed. Main properties of these systems and different development conducted by Ufal will be addressed (Aluno R, em postagem no fórum).¹¹

A terceira produção de texto, a seguir, foi feita por um aluno no primeiro período da graduação, e nela destacamos alguns aspectos do gênero resumo de artigo científico (abstract), trabalhado em sala de aula:



Conforme destaques, o aluno contemplou expressões que ajudam a dar coesão ao gênero discursivo resumo e o estrutura de forma coerente, da introdução à conclusão. Nesse primeiro momento, não foram consideradas inadequações no que concerne

ao vocabulário e à gramática. Mesmo sem essas considerações preliminares, o aluno demonstrou precisão na construção do seu texto.

Saindo de Arvellon

Não se pode falar em *gamificação* sem se falar em repensar, ressignificar. *Gamificar* o ambiente de ensino seria um próprio exercício de reflexão, de questionar modelos tão consolidados de ensino e aprendizagem, buscando compreender quais ações podem ser tomadas para reconfigurar tais práticas. Mendonça (2011) aponta para a crise dos sentidos que afetam alunos e professores, diante do estranhamento ao se deparar com a escola, reconhecendo-a como lugar de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como lugar da não aprendizagem. Diante desse cenário, *gamificação* pode ser uma alternativa de repensar o lugar da escola como instituição formadora, que recebe alunos cada vez mais inseridos num universo digital e de *Role Play Game* (RPG), e de buscar nesse meio práticas de ensino que sejam significativas para esses (novos) alunos. Conforme McGonigal (2011, p. 28, tradução nossa) apresenta:

A escola ideal deles [dos educadores] não usa jogos para ensinar. Sua escola ideal é um jogo, do começo ao fim: todas as disciplinas, todas as atividades, todas as tarefas, todo momento de instrução e avaliação seria projetado pegando emprestado mecanismos-chaves e estratégias de participação dos *multiplayers game* mais cativantes.¹³

Repensar o espaço da sala de aula por meio da gamificação mostrou-se um convite a refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem por meio de uma abordagem mais motivadora, cativante e voltada para a atuação do aluno.

Inserir elementos de jogos para a reconfiguração das atividades não significa banalizar a sala de aula. Antes, trata-se de pensar em tarefas que desafiem e instiguem os alunos a refletirem e criarem suas próprias estratégias visando à solução de problemas e ao alcance dos objetivos com a contribuição de oferecer aos alunos *feedback* constantemente. Todo esse processo faz com que os alunos fiquem atentos ao processo de aprendizagem.

Entendemos, portanto, que tornar os alunos o foco das nossas aulas provocou-nos a buscar possibilidades de diversificar as aulas por meio de gamificação e letramento crítico. Os resultados que colhemos revelam uma conscientização maior dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, ao seu próprio processo como aprendizes e à visão mais crítica dos temas trabalhados em aulas.

Notas

- ¹ Apesar de a perspectiva do LC ser um dos pilares teóricos do projeto NuLi (ver trabalhos anteriores), optamos, neste texto, por focar exclusivamente sobre gamificação por conta dos resultados positivos que colhemos.
- ² Oferta é o período em que os cursos são ofertados/realizados. No caso dessa oferta 7 do NuLi-UFAL, ela compreendeu cursos de 32 horas, durante os meses de outubro e novembro de 2015.
- ³ No original, *mechanics* (Kapp, 2013, p. 10). Optamos por traduzi-lo como “mecanismos”, por ser um termo que se adequa mais ao contexto de “elementos”, “formas”.
- ⁴ “Greetings, Human! I hope you can understand what I need to say. My name is Norin, a messenger from the Empire of Arvellon (my true world). A prophecy says that a great danger is coming to our world and only the humans with the ‘Mark of NuLi-UFAL’ can save us from destruction! Please, if you are listening to me... help me, help my people. I do not know exactly what you need to do for us, but contacting you is a start. I will cast a magic spell - I know that magic is not real in your world - to make you and your friends come here to our Empire. I also contacted another Human called Alex [teacher’s name] and he will be your Scholar: the person that will prepare you for the new adventures that await you here in Arvellon. Put your trust in the Scholar and I’m sure you will become a

great Adventurer and the Empire of Arvellon will be saved! Please, Adventurer, you are our last hope. The Empire of Arvellon waits for you, and only you can save us from the End.”

- ⁵ O fórum é uma plataforma on-line em que os alunos poderiam interagir entre si e responder a desafios propostos durante a oferta.
- ⁶ “Reward structures have a role to play as an integral part of games and not the focus of gamification effort.”
- ⁷ “Norin takes you to the Arvellon’s University. You can see magic books flying and many elves wearing robes walking around the castle. It does not seem to be so different from a human university. Norin and a few other elves accompany you in a tour. In the middle of the tour, Norin says: “This place is very important for us. Here, we research technology, magic and society! Our world is very mysterious and there is much to discover. Tell me: do humans research about their world, too? I am curious to know the types of things Humans research”. Introduce Norin to Human Research by showing her your abstract. Ps: You guys only have 48 hours to finish this challenge. The time is counting down, you’d better hurry up.
- ⁸ “A goal gives the player the freedom and autonomy to pursue it using different approaches and methods. Knowing the goal, one can apply different techniques to achieve the goal.”
- ⁹ “A game’s goal is the death of play.”
- ¹⁰ Em português: “Muitas doenças são descobertas por meio de processos baseados em imagens do corpo do paciente, por isso os Computer-Aided Diagnosis (CAD), que são os diagnósticos auxiliados por computador, são feitos para ajudar os médicos a identificarem rapidamente uma patologia, o que pode salvar uma vida. Esse processo tem sido usado para descobrir padrões de doença em regiões de interesse. Para classificar corretamente muitas doenças, são feitas as análises provindas das partes dos corpos fazendo uso de uma tomografia computadorizada de alta resolução. Até então, por exemplo, 82,62% das doenças intersticiais pulmonares foram diagnosticadas corretamente por meio dessa técnica de aprendizagem mecânica. Palavras-chave: aprendizagem mecânica, diagnóstico auxiliado por computador, regiões de interesse, tomografia computadorizada de alta resolução” (Aluna B, em postagem no fórum).
- ¹¹ Em português: “Para alcançar os novos campos de petróleo e gás, a indústria do petróleo está desenvolvendo esquemas de perfuração e produção cada vez mais sofisticados. As trajetórias dos poços são agora desviadas, horizontais, com alto alcance estendido, multiramificadas, superprofundas no mar etc. Os poços de alcance estendido são até 10 km e a perfuração em mar está perto de 3000 m de profundidade de água! Nesses casos, as técnicas de perfuração e produção são conduzidas aos limites. As condições de funcionamento e as propriedades dos diferentes materiais utilizados devem ser controladas e operadas de forma mais precisa. É o caso das dispersões sólidas/líquidas que são comuns nestas operações: fluidos de perfuração, cimentos, dispersões de hidratos de petróleo e gás, locais

de areia com reservatórios etc. Essas misturas apresentam algumas propriedades específicas que podem estar no limite dos estados sólido ou líquido. Para condições particulares, a fase sólida pode criar estruturas capazes de suportar grandes tensões e em outras circunstâncias a mistura pode fluir como uma pasta viscosa. A modelagem dessas características não é fácil e necessita do conhecimento de diferentes áreas: reologia, físicoquímica, hidrodinâmica, termodinâmica etc. Nesse estudo, serão discutidos os diferentes sistemas utilizados na indústria de perfuração e produção, as principais propriedades destes sistemas e diferentes desenvolvimentos conduzidos pela UFAL” (Aluno R, em postagem no fórum).

- ¹² O aluno W estava no primeiro ano da graduação no momento de produção deste artigo. Ele escolheu um tema que estava sendo bastante discutido no período em que a atividade foi solicitada. Mas, na frente da turma, durante a apresentação, o aluno disse que a veracidade das informações era duvidosa. Contudo, escolhemos o texto dele por considerarmos o texto coerente com o que pede o gênero discursivo discutido em questão. Texto do aluno em português: “Resultados da pesquisa sobre a superfície de Marte feita pela NASA confirmou, em 28 de setembro de 2015, a existência de água salgada na superfície do planeta. A maioria das provas foram obtidas pela nave espacial MRO, que registrou várias imagens da superfície de Marte. As fotos obtidas demonstraram a presença de manchas escuras nas encostas das crateras. Os dados obtidos pelas imagens e a coleta de amostra demonstraram e confirmaram a existência de água salgada em forma líquida fluindo no solo. Pesquisas indicam que a água congelada sob o solo marciano passa para o estado líquido no verão. Essa descoberta é de grande importância para a compreensão de sua estrutura e história. Embora seja apenas o começo, a pesquisa expande a possibilidades de existência de vida e talvez no futuro um dia se torne colônia humana. Palavras-chave: água salgada, manchas escuras, solo marciano” (Aluno W, em postagem no fórum).
- ¹³ “Their ideal school doesn’t use games to teach students. Their ideal school is a game, from start to finish: every course, every activity, every assignment, every moment of instruction and assessment would be designed by borrowing key mechanics and participation strategies from the most engaging multiplayer games.”

Referências

KAPP, K. M. *The gamification of learning and struction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Wiley, 2013.

MCGONIGAL, J. *Reality is broken: why game makes us better and how they can change the world*. New York: Penguin Books, 2012.

MENDONÇA, S. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

SANTOS, R.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The Specialist*, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

WOOD, K.; SOARES, L.; WATSON, P. Empowering adolescents through critical literacy. *Middle School Journal*, p. 55-59, 2006.

ZOZZOLI, R. Relações entre produção de texto, leitura e gramática na sala de aula de LM. *Odisséia*, v. 9, p. 101-106, 2006.

LUCIANO FRANCO DA SILVA
PAULA TAVARES PINTO

AS TED TALKS NO CURSO DE COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA DO ISF

A língua inglesa, considerada língua franca na comunidade acadêmica, é amplamente utilizada em congressos, publicações internacionais e comunicação entre pesquisadores. Em programas de mobilidade estudantil, o aluno poderá se comunicar em língua inglesa, na maior parte do tempo, nas universidades do mundo todo. Além da comunicação oral, a habilidade da leitura de textos em língua inglesa é essencial para o desenvolvimento profissional dos alunos nas universidades. Por esse motivo, universidades internacionalizadas utilizam a língua inglesa em seu cotidiano em suas quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e comunicação oral. No Brasil, Finardi (2016) aponta que, mesmo com uma grande diversidade linguística presente em nosso país, o estabelecimento da língua inglesa como *lingua franca*¹ ainda representa um grande desafio que envolve práticas educacionais, políticas de ensino e recursos financeiros. Mesmo assim, é impossível negar que a língua inglesa sempre desempenhou um papel muito importante no cenário educacional brasileiro, principalmente após a inserção do Brasil como produtor de conhecimento junto à comunidade científica internacional (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2017a; Finardi, 2016). No entanto, esses autores lembram que esse

status de produtor internacional de conhecimento não é algo fácil de conseguir, pois, ao mesmo tempo que é preciso articular as necessidades nacionais com as diretrizes internacionais de ensino, fazem-se necessários, também, grandes investimentos na infraestrutura e nos recursos humanos do ensino superior.

Além disso, é crucial ter muito cuidado ao pensarmos no processo de internacionalização, visto que, pelo fato de o inglês ter se tornado o idioma considerado *língua franca*, faz-se necessário pensarmos nas relações de poder que permeiam uma sociedade globalizada, ou seja, como o conhecimento linguístico de um indivíduo influencia o processo de inclusão e/ou exclusão do meio social em que vive. Graças à globalização, o fluxo de troca de pessoas, culturas e tecnologias entre países está cada vez maior e, conseqüentemente, a cada dia que passa, caminhamos para um mundo mais interconectado e interdependente (Sarmiento *et al.*, 2017). Isso traz grandes implicações para o ensino superior brasileiro, visto que é preciso que nossas instituições de ensino superior estejam preparadas para acompanhar esse processo.

Os autores supramencionados defendem a internacionalização como um dos principais fatores para a melhora na qualidade da educação superior. Nesse sentido, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2017a) definem o processo de internacionalização da seguinte maneira:

O processo de internacionalização, considerado um dos desafios do ensino superior, envolve a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais e com as diretrizes nacionais e internacionais, assim como com investimentos no desenvolvimento da infraestrutura e recursos humanos dentro do sistema de ensino superior como um todo (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2017a, p. 99).

Faz-se importante ressaltar que o processo de internacionalização também envolve o uso de tecnologias de comunicação, qualificação

de profissionais para o ensino a distância e programas de intercâmbio. Dessa forma, com o objetivo de internacionalizar o ensino superior brasileiro à luz de uma política institucional (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2017; Sarmiento *et al.*, 2017), o Ministério da Educação propôs o Programa Inglês sem Fronteiras, instituído pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Tal programa teve por objetivo suprir as fragilidades de proficiência em língua inglesa de alunos que pretendiam pleitear uma bolsa de estudos em países estrangeiros pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)² (Finardi, 2016). Após a implementação do Inglês sem Fronteiras, percebeu-se também a necessidade de prepararmos alunos linguisticamente competentes em outros idiomas. Sendo assim, em 2014, o programa Inglês sem Fronteiras foi ampliado para o Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que, agora, inclui francês, espanhol, italiano, alemão, japonês e o português como língua estrangeira. Além disso, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2017b) afirmam que hoje o papel do IsF é articulado de maneira a permitir a formação inicial de futuros professores de línguas e a formação continuada de professores já em serviço.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) participou do mapeamento do nível de proficiência em língua inglesa das universidades públicas brasileiras em 2016 e os resultados demonstraram uma proporção equilibrada entre alunos com os níveis A2 (21,14%) - Básico; B1 (25,87%) e B2 (22,47%) - Intermediário. No entanto, o número de alunos com nível C1 - Avançado é muito menor (3,52%). A partir desse resultado, levando-se em consideração a real necessidade do uso da língua inglesa na universidade, em todas as suas frentes (graduação, pós-graduação, docência, pesquisa e servidores técnico-administrativos), em 2017 a UNESP foi aprovada para participar das ofertas de cursos pelo Programa IsF. Como a universidade está presente

em 34 cidades do estado de São Paulo, com aproximadamente 38.000 alunos de graduação e 14.000 de pós-graduação, o Núcleo de Línguas (NuLi) da UNESP planejou oferecer, além das aulas presenciais nos *campi* de Letras, aulas on-line com encontros por videoconferência aos alunos das 31 cidades dos outros *campi*. Dentre o rol de cursos do IsF, foi oferecido um curso de compreensão oral (CO) em língua inglesa para fins acadêmicos com atividades elaboradas com as TED a partir da experiência iniciada por Silva e Pinto (2018), na qual a proposta foi planejada e é relatada pelos autores.

TED Talks e sua aplicação em contextos de ensino

As TED Talks, acrônimo de Technology, Entertainment and Design, são séries de conferências sem fins lucrativos iniciadas em 1984, e hoje realizadas em diversos locais do mundo, com o intuito de disseminar a produção científica e intelectual. Desde 2007, o grupo disponibiliza suas conferências on-line, legendadas, para mais de 80 línguas, e atualmente muitos de seus vídeos tornam-se virais na internet, alcançando milhões de visualizações.

Além de sua relevância sociocultural, as palestras das TED Talks têm ganhado espaço no contexto acadêmico, em especial no ensino de inglês como língua estrangeira (Takaesu, 2017). Segundo o autor, as TED Talks são uma excelente fonte de insumo para o desenvolvimento da CO.

Nesse sentido, o uso desse recurso é de alta relevância para o ensino de línguas, pois oferece ao aluno, oportunidade de acesso ao uso autêntico da língua. Field (2002, p. 244 *apud* Takaesu, 2017) reforça o uso das TED Talks em atividades de CO, afirmando que as palestras colocam os alunos em contato com exemplos de hesitações, falsos começos e reduções de palavras e diferentes sotaques,

características autênticas da linguagem oral e que são muito pouco abordadas nos materiais de ensino de língua estrangeira.

É válido também mencionar a pesquisa de Cettolo, Girardi e Federico (2012), que utilizam as apresentações das TED Talks na compilação de um *corpus* paralelo on-line³ para traduções automáticas em 23 idiomas, inclusive para a língua portuguesa, além de oferecerem ferramentas computacionais para auxiliarem na análise dos dados.

A compreensão oral na abordagem de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA)

Consideramos importante elencar um ponto crucial que deve ser levado em conta ao pensarmos nas características da CO dentro da abordagem de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA). Segundo Goh (2012), a CO em contexto do IPA compartilha muitas características fundamentais com a CO em contextos gerais. Nesse sentido, Fulcher (1999) demonstrou que as variações nos resultados das provas de alunos de IPA se davam, principalmente, pela proficiência linguística geral e não pelo conhecimento especializado. Com base nesse estudo, Goh (2012) sugere que, embora o conhecimento técnico/especializado tenha um papel importante no desempenho do aluno de EAP, será a habilidade auditiva geral que terá maior impacto em seu desempenho final.

Concordamos com Goh (2012), pois entendemos que os construtos teórico-metodológicos em que se baseiam a CO em contextos de IPA são muito semelhantes aos do inglês geral, pois envolvem os mesmos processos cognitivos e requerem o uso das mesmas macro-habilidades que permitem ao aluno obter o máximo de informações possíveis, de acordo com o propósito de cada atividade. Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de

considerar a CO em contextos gerais e em contextos específicos como inter-relacionadas, em oposição à ideia de que as aulas de IPA são uma “extensão” das habilidades linguísticas que o aluno já possui.

Flowerdew e Miller (2005) lembram que o desenvolvimento da CO necessita de treinamento tanto na língua materna quanto na língua estrangeira e que, apesar de diversos modelos terem sido propostos para demonstrar o processo da CO, nenhum deles sozinho foi capaz de explicar todos os dinamismos pertinentes à CO.

A seguir, apresentamos o modelo pedagógico para a CO, conforme proposto por Flowerdew e Miller (2005).

Modelo pedagógico

Flowerdew e Miller (2005) descrevem um modelo pedagógico da CO cuja ideia traz consigo um modelo separado por dimensões e, conforme os autores, “essas dimensões são ecléticas, na medida que elas se voltam para as teorias cognitivas, sociais, linguísticas e pedagógicas. Reunindo isso, elas nos permitem desenvolver um modelo unificado da compreensão oral em segunda língua”⁴ (Flowerdew; Miller, 2005, p. 85, tradução nossa).

Os autores afirmam que essas dimensões não são igualmente aplicáveis a todos os exercícios de CO, mas sim que o professor avalie até que ponto determinada dimensão é relevante ou aplicável ao seu aluno. Apresentamos agora uma breve discussão sobre cada dimensão, com base no trabalho de Flowerdew e Miller (2005).

Dimensão individual – Apesar da aprendizagem individual/autônoma ser estimulada desde a década de 1970, ela não foi amplamente aplicada na CO (Flowerdew; Miller, 2005). Do ponto de vista pedagógico, essa dimensão permite um enfoque maior no

estilo de aprendizagem individual de cada aluno, ao mesmo tempo que permite o acesso a necessidades específicas de determinado grupo.

Dimensão intercultural – Essa dimensão considera o conhecimento de mundo do ouvinte para abordar questões que envolvem diferentes interpretações culturais. Pois diferentes culturas criam diferentes visões de mundo, portanto o ouvinte terá diferentes expectativas e interpretações do que acontece em determinado evento comunicativo de acordo com as suas experiências culturais.

Dimensão social – Ao contrário dos modelos descendente e ascendente, a dimensão social aborda a CO como um diálogo interativo, em que tanto o falante quanto o ouvinte podem afetar a natureza da mensagem. Flowerdew e Miller (2005) apontam que a dimensão social está fortemente associada ao diálogo, visto que esse é o tipo de evento comunicativo mais frequente no mundo real. Todavia, os autores enfatizam que, na verdade, tal dimensão possui laços com todos os tipos de eventos comunicativos, inclusive monólogos. Um outro aspecto importante da dimensão social é a mudança que ocorre no papel de ouvinte. Segundo os autores, em eventos comunicativos, tais como um diálogo, existem, no mínimo, dois participantes: um falante e um ouvinte. No entanto, em outros tipos de eventos podem existir outros tipos de ouvintes, por exemplo, *side participants*, ou seja, pessoas que participam da conversa, mas não são diretamente mencionadas; e *overhearers*, pessoas que ouvem a conversa de maneira não intencional, ou não consideradas como participantes da conversa.

Dimensão contextualizada – Esta dimensão aborda a estreita relação da CO com outros processos e atividades. Como exemplo, Flowerdew e Miller (2005) apresentam a situação de uma palestra, afirmando que o ouvinte não dispõe somente da CO para adquirir informações, mas sim de outras diversas atividades que lhe servem de suporte; tais como pré-leituras sobre o assunto, anotações e

informações visuais. Como resultado, o processo de compreensão acontece não somente pelo texto ouvido, mas sim da relação entre esse texto e outros textos, falados ou escritos (Flowerdew; Miller, 2005).

Dimensão afetiva – Esta dimensão lida com inúmeras variáveis afetivas que envolvem todas as áreas do ensino de línguas. Em relação à CO, ela somente acontecerá se o ouvinte estiver motivado a ouvir; além de outros fatores, a saber: a atitude do ouvinte em relação ao texto e aos fatores extralinguísticos, como ruídos de fundo e outros distratores.

Flowerdew e Miller (2005) ainda adicionam mais dois fatores aos estipulados por Mathewson (1985). O primeiro é a questão da presença física do falante, pois o ouvinte pode, ou não, estar mais propenso ao texto com a presença real do falante, em vez de ouvir uma gravação.

O segundo fator é o desejo de aprender do ouvinte. Ou seja, os autores alertam sobre a necessidade de não apenas inferir que o ouvinte deseja apenas compreender a mensagem do texto, mas sim que ele deseja desenvolver sua proficiência geral através da CO; portanto, ouvir um texto seria uma fonte para o desenvolvimento de outras habilidades em língua estrangeira.

Dimensão estratégica – Esta dimensão aborda a necessidade de identificar estratégias de aprendizagem que podem ser benéficas para a CO. O foco desta dimensão se encontra em ensinar o ouvinte a desenvolver suas habilidades metacognitivas, para que o mesmo utilize a língua estrangeira de forma consciente com o objetivo de sempre melhorá-la.

Dimensão intertextual – Esta dimensão demonstra como qualquer enunciado reflete alguma experiência passada do ouvinte ou do falante. De acordo com Flowerdew e Miller (2005), a intertextualidade possui funções no nível do registro, como a língua é utilizada por um grupo social, assim como no nível dos gêneros,

como a língua é utilizada em textos recorrentes para alcançar determinado objetivo. Portanto, diferentes registros e gêneros possuem seus próprios padrões de usos da língua; sendo assim, o ouvinte precisa ser capaz de reconhecê-los nos diferentes eventos comunicativos (Flowerdew; Miller, 2005).

Dimensão crítica – Considerando a natureza social dos textos, é possível afirmar que os mesmos são uma representação da sociedade na qual estão inseridos (Flowerdew; Miller, 2005). Sendo assim, a CO se torna uma atividade política, pois o que ouvimos está carregado de pressuposições e ideologias compartilhadas pela sociedade. Portanto, esta dimensão visa interpretar a língua de maneira crítica, sob a luz da distribuição desigual de poder (Flowerdew; Miller, 2005).

O objetivo é encorajar o ouvinte a analisar o contexto no qual o texto foi criado e, a partir disso, desconstruí-lo, para que sejam reveladas as desigualdades de poder que o texto reproduz. Flowerdew e Miller (2005) defendem que, com essa habilidade, o ensino de língua estrangeira se transforma em uma ferramenta para o ensino da cidadania responsável.

Descrição do curso Compreensão Oral: Palestras e Aulas

Neste momento, faz-se importante ressaltar que a necessidade de desenvolver proficiência linguística em inglês com vistas a capacitar a comunidade universitária à interação oral e escrita com seus pares de universidades estrangeiras é a principal justificativa para a realização do IsF, ou seja, o grande intuito do programa é o de promover a internacionalização da universidade brasileira.

Dessa forma, visando ampliar a participação e a mobilidade internacional do corpo discente e de servidores (docentes e

técnicos) dos *campi* da UNESP, o primeiro piloto de curso oferecido com encontros por videoconferência sobre CO foi o de Compreensão Oral: Palestras e Aulas. Esse curso foi oferecido aos alunos matriculados na UNESP de Ilha Solteira e foi ministrado por um aluno de pós-graduação do Campus de São José do Rio Preto.

O curso foi oferecido para alunos que tiveram suas proficiências aferidas no nível A2 (Elementar) pelo My English Online (MEO), ao realizarem o cadastro no site do IsF. A carga horária do curso foi dividida em oito encontros on-line de duas horas por semana pela plataforma Zoom. Além disso, os alunos deveriam realizar mais 16 horas de atividades on-line disponibilizadas para os alunos pelo Google Drive. Dessa forma, o curso em questão foi de 32 horas, entre o período de 4 de maio de 2018 a 22 de junho de 2018.

Dentre os *aspectos funcionais* que o curso buscou desenvolver, estão:

- desenvolvimento da habilidade de compreensão oral através do acesso ao conhecimento prévio;
- identificação de ideias principais, informações específicas ou detalhadas;
- uso de inferência de vocabulário pela contextualização;
- elaboração de resumos e esquemas baseados em palestras e exposições orais;
- reconhecimento de diferentes níveis de formalidade na língua oral e escrita;
- análise de potenciais contextos e circunstâncias no cenário acadêmico.

Dentre os *aspectos linguísticos* que o curso buscou desenvolver, estão:

- vocabulário pertinente ao meio acadêmico;
- marcadores discursivos orais e escritos;
- tempos verbais e verbos modais;
- pronúncia e entonação.

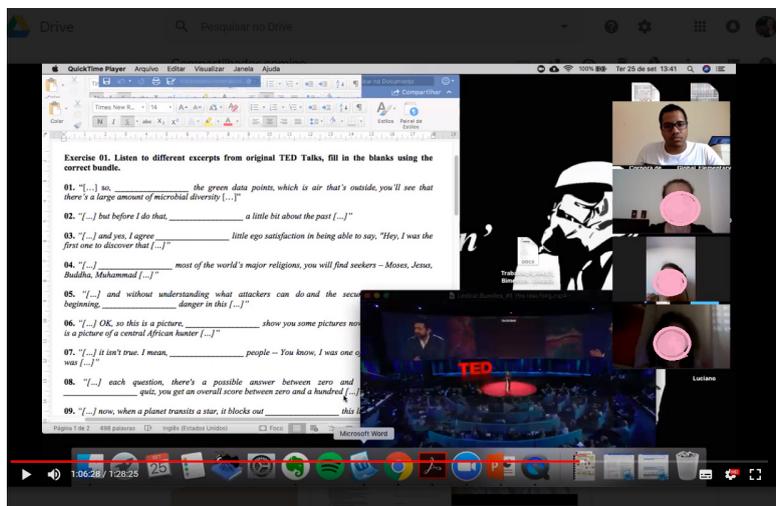
Por último, os *aspectos interculturais* propostos foram:

- identificação de estilos conversacionais – variação cultural;
- análise dos traços de discurso padronizados em contextos acadêmicos;
- exploração de linguagem não verbal em diferentes culturas: postura e gestos;
- reconhecimento de variações fonéticas e fonológicas da língua inglesa;
- estratégias de compreensão oral em contexto de uso do inglês como língua internacional.

Formato das aulas

As aulas foram apresentadas de maneira expositiva e dialogada, com atividades guiadas e livres, realizadas em pares ou pequenos grupos (a plataforma Zoom permite esse tipo de recurso) e debates.

Figura 1 - Aula na plataforma Zoom



Fonte: Elaborada pelos autores.

As interações prezaram pelo trabalho comunicativo e uso contextualizado da linguagem, respeitando as necessidades dos alunos e o contexto de preparação para mobilidade acadêmica. Dessa forma, primou-se pela maximização de oportunidades de exposição do aluno à língua, permitindo que ele a manipulasse em situações reais de engajamento linguístico. Foram utilizados multimeios com recursos tecnológicos e dispositivos móveis para acesso a vídeos e a outros recursos digitais de áudio e texto, como redes sociais, ambientes colaborativos e espaços de socialização.

Avaliação

Os alunos foram avaliados ao longo do curso nas perspectivas formativa e somativa, por meio de atividades de interação em ambiente virtual de aprendizagem, tarefas em sala de aula,

produção escrita e/ou oral em pares ou em grupos acerca dos temas trabalhados. A média de aprovação no curso foi de 6,0 e o aluno deveria ter 75% de assiduidade para aprovação.

Exemplo de atividade utilizada no curso

Nesta seção, descrevemos uma das atividades apresentadas aos alunos durante a disciplina Compreensão Oral: Palestras e Aulas. Embora o foco principal da disciplina fosse o desenvolvimento da CO dos alunos, as aulas foram preparadas de modo que eles tivessem oportunidades de praticarem as quatro habilidades. Além disso, as atividades também consideraram os aspectos metacognitivos dos alunos, tais como referência, identificação do tema, conhecimentos prévios e relacionar o assunto do texto à realidade do aprendiz.

A Figura 2 apresenta uma atividade da aula, na qual é esperado que o aluno discuta sobre suas próprias experiências pessoais e comece a identificar qual tema será abordado durante a aula.

Figura 2 - Exemplo de atividade de *pre-listening*

Read one of the definitions of Viral, can you think of any videos that have been extremely popular online?



An image, video, piece of information, etc. that is circulated rapidly and widely on the Internet.

From: Oxford Online Dictionary

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nessa figura, o aluno é apresentado ao contexto das TED Talks e a um *background* sobre o palestrante do qual se originou a atividade, além disso, são trabalhados com o aluno expressões e

vocábulos que serão utilizados durante a palestra, tais como *generate a buzz*, *tastemakers*, *parodies* e *looped*. Em seguida, trabalhamos as questões de CO sobre a TED e checamos quanta informação o aluno conseguiu depreender a partir da palestra.

Figura 3 - Exemplo de atividade de CO

Background: TED speaker

Kevin Allocca is an author and technology professional and is currently the Head of Culture & Trends at YouTube, where he tracks popular video phenomena and manages trending content initiatives. He is YouTube's expert on the intersection of web video and global culture, and is often cited in the press on subjects of virality, popularity and breaking news.
From: https://www.ted.com/speakers/kevin_allocca



Discussion

In your opinion, for what reasons can a video generate a buzz?
 Who were the tastemakers when you were in school or college? Did you follow any of them online?
 Do you enjoy parodies videos or movies?
 Why is music in shops and restaurants often looped?

Listening

A) Listen to the talk and answer the questions.

- 1) How much is uploaded onto YouTube every minute?
- 2) What are the three possible reasons for a video to go viral?
- 3) Why did Bear Vasquez' video suddenly become famous?

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nessa atividade, os alunos já haviam entrado em contato com o vocabulário relacionado ao exercício de CO. A partir daí, discutiram perguntas que favoreciam o uso das expressões apresentadas anteriormente e, em seguida, realizaram a atividade de *listening* que foi exibida na plataforma Zoom pelo compartilhamento da tela. Os alunos responderam as questões em seus cadernos ou documentos do Word e o professor realizou a correção do exercício na lousa virtual que a ferramenta disponibiliza.

Conclusão

Após a realização do curso, que foi discutido durante seu andamento com a coordenadora pedagógica do IsF, percebemos que as TED talks são motivadoras da compreensão oral em língua inglesa a alunos universitários, uma vez que os tópicos sempre são interessantes e a apresentação de palestras são comuns em universidades no exterior. Dessa forma, alunos que haviam participado do curso e foram para outros países relataram que se sentiram mais seguros para acompanhar aulas de professores que ministram seus conteúdos por meio de palestras, o que não é muito comum no Brasil, uma vez que os professores brasileiros costumam ministrar aulas mais longas, com duas ou quatro horas de duração, o que permite maior interação entre alunos e professores. No exterior, muitas vezes, as palestras são ministradas durante uma hora e os alunos devem estar preparados para, rapidamente, tomar notas do conteúdo apresentado.

Outra questão positiva em relação às TED Talks é que, apesar de os alunos serem do mesmo Campus da UNESP, eram de cursos diferentes. Os temas apresentados nas palestras TED são diversificados e interessam a todo o tipo de público, mas não são tão específicos a ponto de dificultarem sua compreensão; assim, alunos de diferentes áreas entendem o conteúdo e desenvolvem sua capacidade de compreensão oral em língua inglesa, uma vez que o vocabulário de língua geral é o mais trabalhado nas atividades didáticas, o que corrobora as afirmações dos especialistas sobre CO elencados neste texto.

O uso da plataforma Zoom, no início, foi um obstáculo que aos poucos foi superado por meio de reuniões pedagógicas com coordenadores e professores dos três cursos de Letras que participaram do Programa IsF da UNESP.

Acreditamos que a elaboração deste curso, na versão on-line, foi enriquecedora e nos permitiu ampliar nossa performance no contexto a distância, fato que vem sendo cada vez mais ressaltado num país de dimensões continentais como o Brasil.

Notas

- ¹ É o meio de contato entre falantes de diferentes línguas nativas que utilizam, como opção de intermédio comunicativo, um idioma em comum, transcendendo, dessa forma, as barreiras geográficas (Seidlhofer, 2011 *apud* Finardi, 2016, p. 17).
- ² O Programa Ciência sem Fronteiras teve por objetivo consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia das universidades brasileiras, por meio de intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes brasileiros (SARMENTO *et al.*, 2016).
- ³ Para maiores informações, veja: <https://wit3.fbk.eu/>.
- ⁴ “These dimensions are eclectic, insofar as they draw on cognitive, social, linguistic, and pedagogical theory. Drawn together, they can enable us to develop a unified model of second language listening.”

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

ABREU-E-LIMA, M.; MORAES FILHO, W, B. O Programa Idiomas sem Fronteiras. *In*: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017a. p. 293-309.

ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, W, B. Languages without borders program (LwB): bulding a Brazilian policy for teaching languages towards internationalization. *In*: FINARDI, K. R. (org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016b. p. 97-124.

CETTOLO, M.; GIRARDI, C.; FEDERICO, M. Wit3: Web inventory of transcribed and translated talks. *In: CONFERENCE OF EUROPEAN ASSOCIATION FOR MACHINE TRANSLATION*, 2012. p. 261-268.

FINARDI, K. Globalization and English in Brazil. *In: FINARDI, K. R. (org.). English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016. p. 13-32.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FULCHER, G. *Assessment in English for Academic Purposes: putting content validity in its place*. *Applied Linguistics*: 221-236. Oxford: Oxford University Press, 1999.

GOH, C. C. M. ESP and listening. *In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (org.). The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. 2012. p. 55-76.

MATHEWSON, G. C. Toward a comprehensive model of affect in the reading process. *In: SINGER, H.; RUDDALL, R. B. (org.). Theoretical models and processes of reading*. New York, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 841-856.

SARMENTO, S. *et al.* ISF e internacionalização: da teoria à prática. *In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 77-100.

SILVA, L. F. da; PINTO, P. T.; DIAS, E. Atividades de compreensão oral com base em corpora de TED Talks: um estudo piloto. *In: FINATTO, M. J. B. et al. (org.). Linguística de corpus: perspectivas*. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2018. p. 527-554.

TAKAESU, A. TED Talks as an extensive listening resource for EAP students. *In: Kelly KIMURA, K.; MIDDLECAMP, J. (ed.). Asian-focused ELT research and practice: voices from the far edge*. Phnom Penh: IDP Education, 2017. p. 108-126.

DIOGO FAGUNDES BARROS
KELLYSON WESLEY DA SILVA
LUCAS ALVES BARBOSA
SÉRGIO IFA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO NUCLI-UFAL Letramento crítico e gamificação

Este texto¹ tem como objetivo explicar nossas experiências como professores em formação inicial (PFI) e como coordenadores de inglês do Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Alagoas (NuLi-UFAL). Tivemos como base as teorias da perspectiva do letramento crítico (LC) e da gamificação. Conduzimos uma pesquisa, realizada em sala de aula, com foco na aprendizagem da língua inglesa e na formação de cidadãos críticos. Descobrimos também que o uso da gamificação engaja e motiva os alunos, ao criar um ambiente em sala de aula com elementos de jogos, transformando, assim, a aula em um jogo com uma história (narrativa) e com personagens. Há outros elementos importantes em um jogo, como as recompensas que motivam os alunos a alcançarem as metas (nesse caso, nós professores as estabelecemos). Temos, também, como objetivo, fazer com que os alunos percebam que são também protagonistas no processo de aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, a seção teórica e, em seguida, a interpretação dos dados.

Teorias para humanizar o aprendizado

Ao ensinar inglês, nós do NuLi notamos uma característica importantíssima que faltava em nossas aulas: a humanização do aprendizado. Para conseguir atingir esse objetivo, estudamos perspectivas teóricas que pudessem contribuir e valorizar o aspecto humano, a aprendizagem de cada aluno enfocando suas necessidades e interesses.

Relacionamos humanização com o que os falantes da língua materna fazem, isto é, falam das coisas que lhes interessam porque elas fazem parte do mundo em que vivem, tais como jogos, conversas, fofocas, estudos, músicas, debates políticos e religiosos. Todas as pessoas querem opinar, apresentar e defender seu ponto de vista, rebater, conversar, discutir, por exemplo. Entendemos que a língua é viva e está sempre mudando e evoluindo (Brasil, 2006, p. 20). Portanto, se a língua evolui constantemente, por que a forma de ensinar não pode mudar ou evoluir também?

Tendo isso em vista, escolhemos o LC como um dos aportes teóricos. LC é uma postura de interpretar o que lemos e ouvimos de forma diferenciada, conforme discutem Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Duzer e Florez (1999). O excerto abaixo, de Cervetti, Pardales e Damico (2001), é esclarecedor, porque o leitor/interlocutor atribui significados ao texto em vez de achar que o texto já vem com um significado pronto, e cabe ao leitor/interlocutor construir esse significado. Nas palavras dos autores, LC

envolve uma posição fundamentalmente diferente a respeito da leitura. Em essência, estudantes do letramento crítico tratam o ato de criar significados para o texto como um processo de construção, não de exegese; imbuem-se o texto com um significado, ao invés de extrair significado deste. Mais importante, o significado do texto é compreendido no contexto de relações sociais, históricas e de poder, não apenas como um produto ou intenção de um autor.

Além disso, ler é o ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio de transformação social² (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 5, tradução nossa).

Assim, LC é mais do que apenas ler um texto criticamente ou procurar por suas raízes sociológicas e históricas. É um processo complexo de atribuir significados ao texto, contextualizá-lo e entender que as palavras e os textos produzidos e os que produzimos podem transformar o contexto social. Nessa direção, entender que textos são isentos de neutralidade é fundamental. Textos, portanto, não são neutros. Questões como, por exemplo, quem foi incluído, quem foi excluído, quem o texto beneficia ou prejudica são possibilidades que usamos em sala de aula para construir sentidos (outros). Ao fazer isso, produzem-se sentidos, e os interlocutores (leitores e autores) se posicionam diante do texto.

Tal visão tem traços semelhantes explicitados por Molden (2007), por exemplo, quando diz que LC é uma leitura analítica, em que todos os componentes internos e externos do/ao texto são levados em conta, além de promover reflexões sobre poder, transformação e ação. Em contrapartida, Janks (2012) apresenta algo pouco discutido sobre LC: seu processo de desconstrução de paradigmas e mostra a tríade necessária para o processo de LC acontecer: construir-desconstruir-reconstruir. Constrói-se uma ideia sobre algo por meio de influências externas, como amigos, família, religião e reflexões próprias. Desconstrói-se ao procurar as raízes desses seus pensamentos, ou seja, refletir o porquê de você pensar da forma que pensa, isto é, refletir sobre o processo de construção da sua opinião, pensamento ou posicionamento. E, ao reconstruir, você está passando por um processo de construção novamente, mas agora com (novas) ideias, estudos e reflexões. Entendemos que o processo de reconstrução sempre ocorre, mesmo quando não há a mudança de ideia ou opinião após a exposição a (novas) visões. O importante é

que você foi exposto a novos olhares. Essa abertura é fundamental para se posicionar criticamente sobre o tema a ser trabalhado em sala. Para Janks (2012), textos são tendenciosos e seus usos podem ser bem específicos, ao beneficiarem uns em detrimento de outros. Mas como o LC nos ajudou em nossas aulas de inglês?

Utilizamos o LC e suas multifaces, por exemplo, com alunos dos níveis A2 – definido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) do nível básico a pré-intermediário –, os quais conhecem alguns tempos verbais (presente e passado simples) e vocabulário mínimo de comunicação, geralmente envolvendo cumprimentos. Procuramos, nas aulas, ensinar aos alunos esse processo de construir, desconstruir e reconstruir, abordando temas de que eles gostam de discutir. Os temas eram sugeridos e votados por eles em sala de aula. O foco era que nossos alunos não apenas aprendessem inglês, mas aprendessem também a desconstruir seu pensamento (já previamente construído pelo meio em que vive e reflexões próprias), e, logo após, reconstruí-lo. Isto é, o ponto central era mostrar outras possíveis verdades, além da sua, e não aquela tradicional visão dicotômica: certo ou errado; branco ou preto; sim ou não.

Gamificação

Entendemos que manter o interesse dos alunos na aprendizagem do inglês colabora com a humanização do aprendizado. Com a ajuda de Kapp (2013), conhecemos gamificação e nos interessamos pela ideia de criar um universo gamificado no qual houvesse mais participação dos alunos nas aulas e no qual a realização das atividades propostas pelos professores fosse algo atrativo para os alunos. Gamificação é usar de elementos de jogos para facilitar a

compreensão e aperfeiçoamento de trabalhos/tarefas nas suas aulas, trabalhos e vidas (Kapp, 2013).

Motivação é um dos temas abordados por Kapp (2013), que a trata como fundamental para que atividades em qualquer área de estudo sejam executadas e estimuladas a acontecer por um caminho agradável, atraente e saboroso de modo que os aprendizes estejam envolvidos para realizá-las.

Então, como podemos motivar nossos alunos a realizar uma atividade? Segundo Keller (1987), a motivação surge quando há atenção, relevância, confiança/convicção e satisfação. O modelo Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação (ARCS), desenvolvido pelo autor, que tem como foco criar instruções, pode e deve ser aplicado a incontáveis formas de aprendizado assente em jogos. Esse modelo está diretamente conectado à roupagem do jogo, pois é ela que deve gerar o ARCS.

Kapp (2013) divide motivação em duas: intrínseca e extrínseca. A primeira pode ser compreendida como “a pessoa realiza uma atividade por vontade por si só, pelo prazer que a atividade proporciona, o aprendizado que ela permite, ou o sentimento de realização que ela evoca”³ (Kapp, 2013, p. 52, tradução nossa), ou seja, o que importa nesse tipo de motivação é o querer, o prazer que a pessoa tem em realizar a tarefa para alcançar seu objetivo. Nessa direção, o foco não está no resultado, mas na vontade de fazer parte e se desenvolver no jogo. Diferentemente da primeira, a extrínseca é a motivação que: “não vem de dentro da pessoa; ela vem de fora. Pode ser uma nota alta, um elogio vindo do chefe ou supervisor, um certificado, insígnia, recompensa, prêmio ou admiração dos outros”⁴ (Kapp, 2013, p. 52, tradução nossa), ou seja, o que faz com que a pessoa faça a atividade é a busca pela recompensa ou pelo ganho que terá ao realizar a tarefa.

Com esse conhecimento, procuramos saber mais sobre como criar em nossos cursos um ambiente propício para a motivação

dos alunos. Kapp (2013) cita diversos elementos de jogos usados no processo de gamificação, dentre eles está a narrativa ou história (*storytelling*), que consiste em desenvolver uma história para guiar o aluno ao longo do seu aprendizado e também para justificar as atividades que ele está fazendo. A narrativa é composta pelos seguintes elementos: personagens, enredo, tensão e resolução.

Nas histórias encontramos dois tipos de personagens: os personagens jogadores (PC),⁵ que são controlados pelos alunos, e os personagens não jogadores (NPC),⁶ que são controlados pelos narradores da história, nesse caso os professores. A interação entre os personagens modifica o enredo, deixando em aberto, portanto, o rumo da narrativa/jogo. Tal liberdade promove, na nossa compreensão, maior responsabilidade dos alunos.

Durante nossa experiência, aprendemos que o enredo nos possibilita criar um ambiente mais favorável para provocar a motivação intrínseca do aluno, pois, ao se deparar com um problema (tensão), o aluno terá que fazer uma escolha que exigirá a capacidade de enxergar as consequências de seus atos no universo gamificado (resolução).

Inseridos nas atividades de ensino, nós, professores do NuLi-Ufal, concordamos que deve haver a compreensão de que prática e teoria andam de mãos dadas, e desvinculá-las seria o mesmo de ter um corpo sem vida. Esse pensamento é construído pela crença de que, quando são trabalhadas juntas, o resultado no ensino pode ser edificante (Pimenta; Lima, 2005/2006; Okazaki, 2005).

Concordamos ainda que existe a necessidade de atualização e inovação de tudo aquilo que envolve aprendizagem dentro e fora das salas de aula. Afinal, estamos vivendo em um contexto no qual as novas tecnologias fazem parte do nosso cotidiano. Com isso, acreditamos que a formação docente (inicial e continuada) tem suas bases no processo de reflexão crítica (Alarcão, 2003; Cavalcanti, 2002; Schön, 1992) das nossas práticas de ensino, em um

trabalho investigativo e contínuo (Ifa, 2006), a fim de tornar as aulas cada vez mais interessantes e cativantes.

A pesquisa-ação foi adotada como metodologia de estudo, pois entendemos que ela é a “que procura unir a pesquisa à ação ou prática”, com o propósito de “ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa” (Engel, 2000, p. 182), em outras palavras, a pesquisa-ação objetiva melhorar e entender as práticas de ensino através de investigações das ações tomadas (Tripp, 2005, p. 447).

Esta pesquisa foi feita durante duas ofertas⁷ de cursos do NuLi-UFAL. A primeira, a Oferta 6, aconteceu durante o mês de setembro de 2015, com duração de 16 horas, e a segunda, a Oferta 7, com 32 horas, aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2015. Ao total, nove turmas participaram da pesquisa, as quais todas eram de nível A2, segundo o que é definido pelo CEFR. Para a oferta de 16 horas, o enredo escolhido foi o de detetive, no qual os alunos eram aspirantes a agentes e estavam em treino. Para a de 32 horas, os alunos atuavam como guerreiros na era medieval e estavam sendo treinados para serem cavaleiros reais.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nas aulas temáticas foram: planos de aula, *prints* das atividades em nosso fórum e de WhatsApp e comentários de alunos. O apanhado de material foi recolhido, lido, relido e interpretado com o propósito de entender e refletir sobre as práticas realizadas.

A seguir, analisamos e discutimos os dados coletados por meio desses instrumentos, considerando os pontos teóricos abordados na seção anterior, uma vez que concebemos que “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (Tripp, 2005, p. 447).

E, afinal, no que deu?

A interpretação de dados está dividida em três seções: na primeira, buscamos evidenciar as análises acerca do LC; na segunda, interpretamos as narrativas; e na última, enfocamos a reflexão.

Considerações acerca do letramento crítico

Trazemos uma situação de dilema moral da Oferta 6: um prefeito (imaginário) em uma cidade (imaginária) desviou dinheiro do lanche das crianças, nas escolas. Os alunos, que nessa atividade e durante esse curso eram “detetives”, tinham que descobrir o motivo pelo qual ele cometeu essa atrocidade. Para isso, os alunos tinham que adquirir informações através da realização das atividades e do questionamento de NPCs acerca do ocorrido. Ao fazê-los, eles descobriam que o prefeito desviou essas verbas com um propósito remanescente de Robin Hood: ele desviou as verbas para hospitais, para tratamento de doenças. A partir daí, então, os alunos entravam em um dilema moral e tinham que refletir sobre a atitude do prefeito fictício.

Nosso objetivo era fazer com que eles desconstruíssem ideias e pensamentos (Janks, 2012) de que algo ruim era sempre ruim e precisavam refletir se, dependendo da situação, algo ruim poderia ter um efeito benevolente superior a seu efeito maléfico, como na história do Robin Hood, em que ele tirava dos ricos e dava para os pobres; algo ruim (roubo) que tem um lado bom (pobres recebendo doações). E não apenas isso, mas enxergar a situação para além da visão dicotômica certo/errado, e sim ampliar suas visões para múltiplas possibilidades, ou seja, o que o prefeito poderia ter feito diferente? Ele poderia ter dividido o dinheiro? Ele poderia ter tirado dinheiro de outro lugar? Provocamos, portanto, que alunos pensassem em outras possíveis verdades (Janks, 2012).

Os alunos questionaram, por exemplo, se ele tinha um passado de roubos, se ele era limpo, ou seja, tais questionamentos podem ser interpretados como a busca pelas razões das ações do prefeito. Para nós, isso reflete LC em ação, pois eles buscavam o contexto, para então, poder dar sua opinião (Duzer; Florez, 1999). Essa atividade teve início no fórum do Nucli (<http://nuclial.proboards.com>), no grupo da turma, que era intitulada “The Investigation Crew”, e a discussão foi continuada em sala de aula.

Uma das reflexões que fizemos após releitura dos diários identificou que alguns alunos ficaram indignados com a situação de tirar comida de crianças, mas não sabiam como resolver. O debate sobre essa questão foi longo e, ao término, a maioria concordou que a melhor alternativa era dividir o dinheiro, para que nenhum dos dois (as crianças ou os doentes) ficassem desamparados, mesmo que isso significasse uma diminuição no rendimento de ambas. Sendo assim, essa solução foi a mais aceita.

Percebemos, com essa atividade, um engajamento e interesse (Cervetti; Pardales; Damico, 2001) dos alunos nas atividades de casa, pois colocamos assuntos e tópicos que os alunos possam se deparar e conversar no dia a dia. No entanto, notamos que alguns alunos ainda sentem falta da gramática, do modo tradicional, como visto no fórum de uma das turmas, em que os alunos disseram, em um questionário, sentir falta da presença da gramática nas aulas. Salientamos que demos ênfase primeiramente à comunicação e ao posicionamento via inglês sobre uma dada situação. A gramática foi trabalhada nas aulas seguintes.

Tal comentário provoca várias reflexões: o desafio é intercalar de forma mais perceptível o uso real da língua e da gramática? Ou o desafio é questionar o processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos perceberem que há formas diferentes de ensino e aprendizagem?

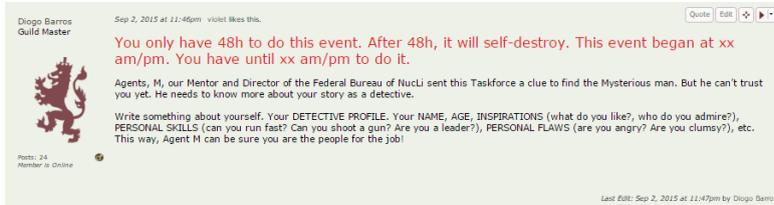
Inovar atividades, preparar aulas para oferecer um curso diferente são tarefas que têm sido árduas para nós, PFI, do NuLi, mas admitimos que esse processo tem sido construtivo e gratificante ao mesmo tempo. Buscar novos caminhos para uma evolução positiva é o que estamos propondo em cada oferta. Essa transformação somente teve o seu início por causa de reflexões críticas a respeito de como os resultados dos cursos apresentavam: alunos que não faziam lição de casa e não participavam muito das aulas.

O universo envolvente do uso de *storytelling*

Ao analisarmos o uso de *storytelling* e seus elementos nas aulas, pudemos observar o aumento do interesse dos alunos pelas atividades e o grau de imersão deles nas atividades gamificadas. Todas as nossas atividades foram feitas via plataforma virtual (fórum), em que eles assumiam a identidade dos seus personagens e participavam dos desafios. Também usamos um grupo no WhatsApp para poder facilitar a interação e comunicação.

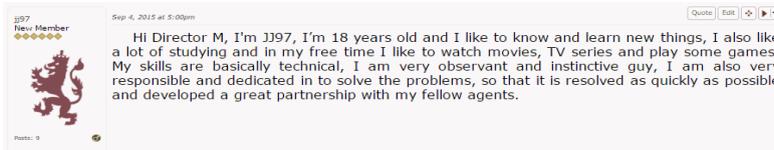
A Atividade 1 foi feita durante a Oferta 6, de 16 horas, em que os alunos eram detetives pertencentes ao grupo “Dark Secret”, e cada semana era um caso que eles deveriam resolver. Uma das missões era se apresentar para falar um pouco do personagem deles, para que assim a turma pudesse se conhecer melhor. Como enredo nós dissemos que eles iriam fazer parte de uma força-tarefa para encontrar o “Mysterious Voice”.⁸ Após o término do prazo estipulado para a realização da missão, criamos uma pequena narrativa de como foi a missão:

Figura 1 - Primeiro desafio colocado no grupo “Dark Secret”



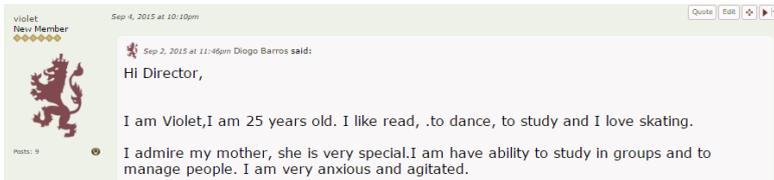
Fonte: Fórum criado pela equipe do IsF-UFAL.

Figura 2 - Apresentação de aluno colocada no grupo “Dark Secret”



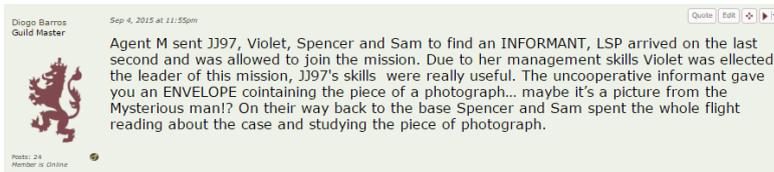
Fonte: Fórum criado pela equipe do IsF-UFAL.

Figura 3 - Apresentação de aluno colocada no grupo “Dark Secret”



Fonte: Fórum criado pela equipe do IsF-UFAL.

Figura 4 - Apresentação de aluno colocada no grupo “Dark Secret”



Fonte: Fórum criado pela equipe do IsF-UFAL.

Outro fato que gostaríamos de destacar foi o espírito de equipe que começou a surgir entre os alunos. Podemos citar como exemplo o Agente JJ97⁹ incentivando seus colegas a participarem de uma atividade e ensinando a Agente Violet a fazer uma postagem no nosso fórum. Com isso, fomos capazes de observar o interesse dos alunos em participar das atividades e de ajudar seus colegas que estavam tendo dificuldade em conseguir realizar a missão.

Figura 5 - *Print* de conversa do grupo de WhatsApp dos alunos em que a colaboração é exercitada pelos alunos



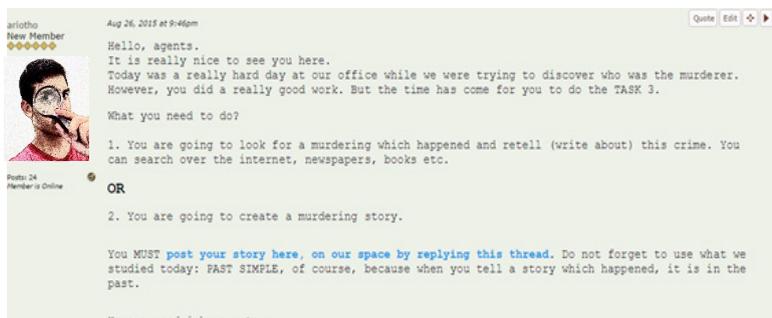
Fonte: Conversa do grupo de WhatsApp criado pela equipe do IsF-UFAL.

Com a utilização de *storytelling*, fomos capazes de criar um universo novo e gerar uma motivação intrínseca nos alunos para transformá-los em um grupo de detetives que trabalharam em equipe para prender um homem misterioso. Guiados pelos dados colhidos na oferta anterior, deveríamos ampliar nossos conhecimentos sobre gamificação, para assim desenvolver novas ferramentas para nossas histórias.

A evolução causada pela reflexão

Quando começamos na Oferta 6, de 16 horas, foi desafiador entender como o sistema de gamificação funcionava nas aulas, nos eventos e no fórum. Somente ao saboreá-la durante as 16 horas do curso que, por fim, conseguimos compreender mais profundamente como tudo era gerenciado, o que tornou a oferta seguinte claramente mais administrável e fez com que os nossos alunos entendessem melhor como funcionava todo o trajeto e pudemos ajudá-los para que conseguissem melhor aproveitar e explorar. Como exemplo, observemos duas atividades, uma da Oferta 6 e outra da Oferta 7. Lembrando que, na Oferta 6, nossa história circulava em torno de uma agência de investigações chamada NuLi's HQ, em que nossos alunos eram aspirantes a agentes de investigação, e nós, professores, seus mentores. Já na seguinte, voltamos para um mundo de fantasia, cheio de magia e aventura, no qual os alunos tomavam postos de aspirantes a guerreiros reais do NuLi's Kingdom, enquanto os educadores eram seus mentores.

Figura 5 - Proposta da Atividade 3 da Oferta 6



ariotho
New Member
★★★★★

Aug 26, 2015 at 9:46pm

Quote Edit ↕ ▶

Hello, agents.
It is really nice to see you here.
Today was a really hard day at our office while we were trying to discover who was the murderer.
However, you did a really good work. But the time has come for you to do the TASK 3.

What you need to do?

1. You are going to look for a murdering which happened and retell (write about) this crime. You can search over the internet, newspapers, books etc.

OR

2. You are going to create a murdering story.

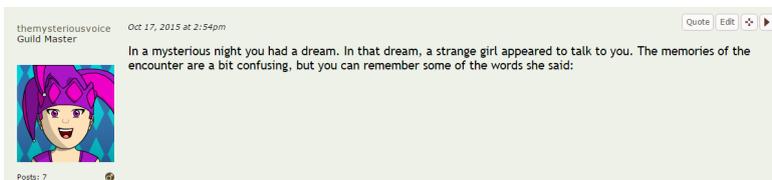
You **MUST post your story here, on our space by replying this thread.** Do not forget to use what we studied today: **FAST SIMPLE**, of course, because when you tell a story which happened, it is in the past.

Have a good job, agents.

Posts: 24
Member is Online

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 6 - Proposta da Atividade 3 da Oferta 6



themysteriousvoice
Guild Master

Oct 17, 2015 at 2:54pm

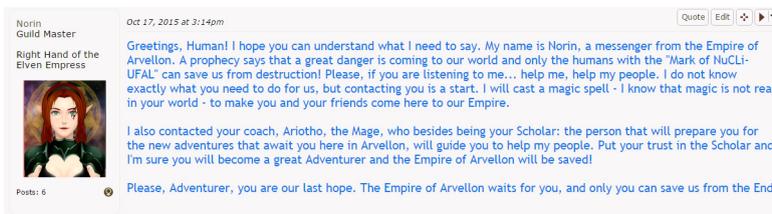
Quote Edit ↕ ▶

In a mysterious night you had a dream. In that dream, a strange girl appeared to talk to you. The memories of the encounter are a bit confusing, but you can remember some of the words she said:

Posts: 7

Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 7 - Proposta da atividade gamificada sobre o Império de Arvellon



Norin
Guild Master
Right Hand of the Elven Empress

Oct 17, 2015 at 3:14pm

Quote Edit ↕ ▶

Greetings, Human! I hope you can understand what I need to say. My name is Norin, a messenger from the Empire of Arvellon. A prophecy says that a great danger is coming to our world and only the humans with the "Mark of NuCLI-UFAL" can save us from destruction! Please, if you are listening to me... help me, help my people. I do not know exactly what you need to do for us, but contacting you is a start. I will cast a magic spell - I know that magic is not real in your world - to make you and your friends come here to our Empire.

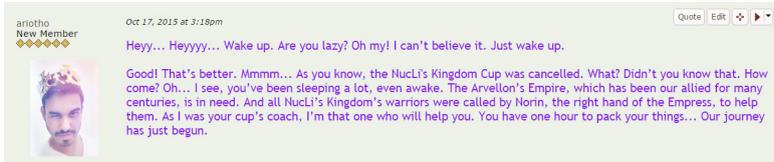
I also contacted your coach, Ariotho, the Mage, who besides being your Scholar: the person that will prepare you for the new adventures that await you here in Arvellon, will guide you to help my people. Put your trust in the Scholar and I'm sure you will become a great Adventurer and the Empire of Arvellon will be saved!

Please, Adventurer, you are our last hope. The Empire of Arvellon waits for you, and only you can save us from the End.

Posts: 6

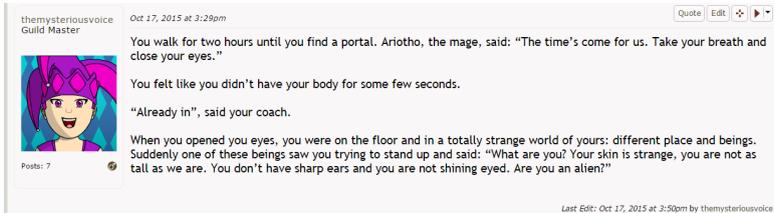
Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 8 - Proposta de atividade gamificada sobre o Império de Arvellon



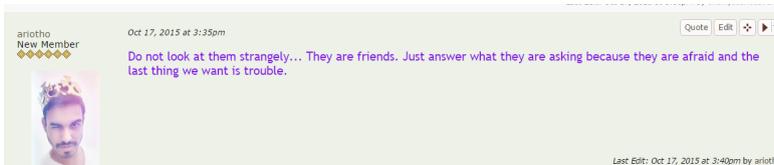
Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 9 - Proposta da Atividade 3 da Oferta 6



Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 10 - Proposta da Atividade 3 da Oferta 6



Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Figura 11 - Proposta de atividade gamificada sobre o Império de Arvellon



Fonte: Elaborada pela equipe de criação do IsF-UFAL.

Na Atividade 3 da Oferta 6 (e em todas as atividades dessa oferta), entendíamos que enredo era importante, inclusive tentávamos falar como um mentor e dávamos os comandos do que os alunos poderiam fazer – em outras palavras, dávamos comandos para realizarem a atividade proposta em uma única postagem. Percebemos que algo faltava para enriquecer o enredo. Então, relemos alguns textos teóricos sobre gamificação e tivemos uma provável imagem do que queríamos. Ora, todo jogo tem uma narrativa, seja no seu *background*, seja apenas no seu título, e elas guiam os jogadores, pois adicionam um significado, fornecem um contexto e guiam ações. E isso faz com que o participante se engaje e siga em frente, já que ele quer saber o que vai acontecer, o motivo daquele título, o que está acontecendo naquele mundo (Kapp, 2013). Com isso, criamos dois NPCs para integrar e guiar a história na qual os alunos estavam inseridos e dessem comandos, assim como acontece em alguns jogos.

Foi sugerida a criação de Norin, uma elfa que é o braço direito da imperatriz de Arvellon. Essa personagem era apenas uma imagem na qual seria interpretada por nossos perfis usando aspas em sua fala. Do nosso ponto de vista, não mudaria muita coisa. Foi quando a ideia de criar seu próprio perfil surgiu e a elfa ganhou vida, sendo uma personagem que, assim como o treinador (educador/professor) somente interagiria com os jogadores. Com isso, veio também a idealização do personagem Mysterious Voice, um narrador que nos ajudaria a engajar os guerreiros na história, além de dar-lhes direcionamentos.

Após a Atividade 3 da Oferta 7 ser lançada no fórum, um de nossos educandos surpreendeu-nos com o seguinte comentário:

Figura 12 - *Feedback* de um aluno do curso de atividade gamificada do IsF-UFAL¹⁰



Fonte: Fórum criado pela equipe do IsF-UFAL.

Por esse comentário, entendemos que as nossas reflexões anteriores e os ajustes nas atividades no fórum apresentaram um retorno considerável, afinal conseguimos “mexer com a imaginação” de andynhop. E isso só aconteceu por causa da prática de reflexão em cima das atividades que vínhamos fazendo. Com isso, acreditamos nas palavras de Schön (1992), Cavalcanti (2002, p. 8-9) e Alarcão (2003), quando salientam que a formação deve ser reflexiva e crítica e que esse processo de reflexão de prática é um trabalho importante a ser realizado pelos envolvidos: coordenadores e professores. E acreditamos que foi isso que aconteceu com as ofertas posteriores à Oferta 6.

Considerações finais

Consideramos, por fim, que o público do século 21 precisa do inglês para situações cotidianas, para discussões e debates, por exemplo, e não apenas situações fixas com diálogos preestabelecidos, como em alguns livros didáticos. Acreditamos que trouxemos humanização do ensino porque deixamos as aulas mais centradas nos alunos, e não no professor. Isso mostrou-se importante para nós e continuaremos com nosso trabalho para oferecer aulas mais

voltadas às realidades dos alunos, provocando compartilhamento de ideias, visões de entender o mundo.

Em um longo processo de acertos e falhas, mas principalmente de tentativas, conseguimos realizar nossa pesquisa e compreender melhor a complexidade do ensino e aprendizagem de inglês no NuLi-UFAL em 2015.

Nosso trabalho não teve apenas momentos bons, enfrentamos alguns problemas como a dificuldade de alguns alunos em usarem o fórum ou de pensar fora do habitual e aceitar outras visões. Porém, ao considerarmos a formação como sempre um trabalho em andamento, reforçamos a ideia de que há sempre espaços para melhorias. Estamos satisfeitos com os resultados porque fomos provocados a continuar pesquisando os possíveis desafios e em como enfrentá-los, para que nossas aulas sejam cada vez mais inclusivas, significativas e educativas. O plano do ideal, em que tudo é perfeito, jamais será atingido, mas podemos fazer o possível para que ele seja nosso objetivo; assim, jamais cessaremos nosso desejo de melhorar nossas aulas e nosso processo de formação.

Notas

- ¹ Este texto é fruto de pesquisa realizada no NuLi-UFAL, em 2015, mas revisitada em 2019. Dos quatro autores, em 2015, três deles, Diogo, Kellyson e Lucas, eram professores do NuLi.
- ² “involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.”
- ³ “This is when a person undertakes an activity for its own sake, for the enjoyment it provides, the learning it permits, or the feeling of accomplishment it evokes.”

- ⁴ “doesn’t come from within the person; it comes externally. This can be a high grade, praise from a boss or supervisor, a certificate, badge, reward, prize, or admiration from others.”
- ⁵ Do original em inglês, *player character*. São personagens controlados por jogadores.
- ⁶ Do original em inglês, *non-player character*. São personagens de jogos eletrônicos que não são jogadores, mas se envolvem de alguma forma no enredo do jogo. Seu papel é interagir e, às vezes, guiar o jogador.
- ⁷ Podemos dizer que oferta significa período. Nossos cursos são modulares, com duração de 16 ou 32 horas (um a dois meses).
- ⁸ Um narrador que nos ajudaria a engajar os detetives na história, além de dar-lhes direcionamentos.
- ⁹ Nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos alunos.
- ¹⁰ “Professor, eu já fiz a atividade do fórum. Eu achei a atividade interessante porque mexe com a nossa imaginação” (tradução nossa).

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Código e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTI, I. *Literatura e ensino de inglês como língua estrangeira: perspectivas*. Maceió: Edufal, 2003.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy, *Reading online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 10 maio. 2017.

DUZER, C. V.; FLOREZ, M. C. Critical literacy for adult English language learners. *National Center for ESL Literacy Education*, 1999. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/ENSINO/1999_Duzer_Florez.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, v. 16, n. 16, p. 181-191. 2000.

IFA, S. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. 2006. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p.150-163, 2012.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley, 2014.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2013.

KELLER, J. Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, v. 10, n. 3, p. 2-10, 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/30221294?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 29 maio 2018.

MOLDEN, K. Critical literacy, the right answer for the reading classroom: strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, v. 13, n. 1, p. 50-56, 2007.

OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, v. 23, n. 2, p. 174-202, Spring 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

Parte 3

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Materiais didáticos e atividades pedagógicas
como mediadores da produção e
compreensão oral e escrita da língua inglesa

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
E A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
PARA FINS ESPECÍFICOS

Contribuições para formação
de professores de inglês

O processo de internacionalização das universidades intensificou a procura pela aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), sobretudo a língua inglesa (LI), destacando a relevância do processo de ensino-aprendizagem dessa língua. No contexto nacional, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem contribuído para completar a lacuna que existe na formação linguística da comunidade universitária, em especial no que se refere ao ensino de LE para propósitos específicos e acadêmicos.

O Programa IsF, que inicialmente foi criado para suprir uma necessidade de proficiência em língua inglesa dos candidatos ao Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), visa a oferecer ações voltadas ao desenvolvimento de políticas linguísticas direcionadas para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme informações disponíveis no site do programa. Dentre essas ações, destacam-se a aplicação de exames de proficiência (no caso da língua inglesa, o teste oferecido é o TOEFL ITP) e a oferta de cursos on-line (My English Online) e

de cursos presenciais, cuja implementação é de responsabilidade dos Núcleos de Línguas (NuclLis) de cada instituição que participa do programa.

Além dos exames de proficiência e dos cursos on-line e presenciais, uma preocupação do programa é a formação de professores de LE. Considerando a especificidade dos cursos promovidos pelo IsF, ou seja, voltados ao ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos e acadêmicos, o projeto estabelece proposta de residência docente para que os docentes desses cursos, que ainda são professores em formação (graduandos nos cursos de Letras), sejam preparados para atuar em contexto de internacionalização. Abreu-e-Lima *et al.* (2017) afirmam que, embora o processo de internacionalização já faça parte das universidades federais há alguns anos, muitas instituições não possuem políticas linguísticas sólidas que destaquem o papel da língua nesse processo. Os autores enfatizam a necessidade de as universidades, especialmente as das áreas de línguas, fomentarem discussões sobre esse tema, refletindo sobre a formação de professores para atuar no processo de internacionalização das universidades.

Nesse sentido, compreendo que o Programa IsF representa uma possibilidade ímpar de formação docente, visto que o foco da graduação em Letras é preparar o futuro docente para atuar na educação básica. Ao participar do IsF, esse professor em formação tem a oportunidade de conhecer a proposta de ensino de línguas para fins específicos e acadêmicos, que muitas vezes não é abordada no curso de Letras, além de compreender o seu papel como professor de línguas no contexto de internacionalização. Para tanto, o IsF conta com coordenadores pedagógicos que orientam os professores em formação com relação ao planejamento e à oferta de cursos para a comunidade acadêmica. Além disso, eles participam de palestras e oficinas on-line organizadas pelo Núcleo Gestor (NG) do programa.

Uma das etapas mais relevantes da formação desses professores no âmbito do IsF é a participação na elaboração de material didático. Como os cursos são planejados para atender demandas específicas da comunidade, torna-se mais difícil encontrar materiais globais (geralmente de editoras internacionais) que atendam essas necessidades. Assim, os professores em formação são incentivados a prepararem seus próprios materiais, vivenciando várias etapas do processo de ensino-aprendizagem de LI, desde a proposta do curso a ser ofertado, o processo de matrículas e ocupação de turmas, o planejamento das aulas, a elaboração do material didático e o desenvolvimento das aulas e uso do material.

Considerando os objetivos do Programa IsF e o foco na formação de professores de LE, o objetivo deste artigo é discutir como a elaboração de materiais para fins específicos e acadêmicos contribui para a formação docente. Para tanto, apresenta-se como a proposta de formação docente e de desenvolvimento de material didático é feita no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (NucLi-UFES), discutindo os principais conceitos na área de material didático e refletindo sobre as ponderações dos professores que atuam nesse NucLi.

Proposta de formação docente no contexto de internacionalização: IsF e UFES

No que tange à formação de professores no Programa IsF na UFES, destaca-se que, desde 2015, busca-se promover oportunidades de formação que auxiliem os professores a estarem cientes de sua própria prática e de seu papel como professores de língua inglesa no âmbito do IsF, incentivando que façam escolhas informadas, conforme defendido por Larsen-Freeman (1983). Cabe salientar

que o foco é o entendimento de língua como prática social, conforme defendido por Jordão (2013, p. 78, grifo da autora):

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/ no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, das identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.

Faz-se necessário ponderar sobre esse tema, visto que, como afirma a autora, quando pensamos em língua como prática social que envolve construir diversos sentidos e significados, a formação docente que se propõe também é voltada para a prática social e para a construção de sentidos. Assim, as práticas no NuLi-UFES buscam promover construções de sentidos e identidades por meio da língua, combatendo a ideia de língua apenas como instrumento de comunicação. Tal reflexão se torna fundamental em um programa com parâmetros nacionais voltado para propósitos globais, que é o da internacionalização. Nesse sentido, discute-se com os professores os conceitos de língua(s) e linguagens, a hegemonia da língua inglesa, o que é ser nativo em uma língua, valorizando o local e as relações humanas.

Assim, a coordenação pedagógica promove reuniões semanais para tratar sobre assuntos dessa natureza e sobre questões burocráticas e administrativas. As reuniões são então divididas nesses dois momentos, para que os professores em formação

tenham oportunidades de conversar sobre aspectos cotidianos de sala de aula, como faltas e atrasos de alunos, reposição de aulas, cancelamento de matrícula, transferência de alunos por conta de disponibilidade de horários, infraestrutura, entre outros. Em um segundo momento, as discussões são voltadas para o acompanhamento do desempenho dos alunos e da preparação dos professores, para a discussão das webinars promovidas pelo NG, bem como para a discussão de textos teóricos e elaboração e revisão de material didático.

Como as reuniões têm duração de quatro horas semanais, o tempo disponível para as discussões pedagógicas geralmente não é suficiente, então pelo menos duas vezes ao ano, no período de recesso, nos reunimos em encontros intensivos de formação docente, focando em discussão de textos, desenvolvimento de planos de aulas, apresentações, compartilhamento de experiências e práticas e elaboração e revisão de materiais didáticos.

Somada à discussão teórico-prática que faz parte da atuação dos professores no IsF, está a participação deles em todas as etapas de planejamento e execução das ações locais do programa. Os professores são responsáveis pela escolha dos cursos a serem ofertados. Quando não há um curso no catálogo disponibilizado pelo NG, os professores participam da elaboração da proposta de um curso novo, redigindo o programa, ponderando sobre os objetivos, metodologia, conteúdos, entre outros itens. Julgamos que esse envolvimento contribui para a formação desses professores para que compreendam todo o processo da oferta de um curso, ou seja, eles não “apenas” ministram aulas, mas são os responsáveis pelas escolhas dos cursos e, algumas vezes, pela própria oferta do curso. Essa possibilidade permite que eles façam parte desse processo e sejam responsáveis pelas decisões tomadas pela equipe, fomentando um trabalho colaborativo entre professores e

coordenação. Tal prática está em consonância com a proposta de Jordão (2013, p. 81) sobre formação de professores:

nossa função não é preconizar determinadas metodologias ou formular receituários ou preceitos evangelizadores; vejo a função das formadoras como a de *problematizar* as práticas, de construir práticas *colaborativas*, de trabalhar em conjunto com alunas e professoras a fim de encontrar soluções contingentes para problemas contingentes, ou melhor, relacionados com os contextos específicos de trabalho que os geram, mas precisam ser também os geradores das soluções, embora não possam fazê-lo sozinhos.

Portanto, de acordo com a sugestão da autora, procuramos construir práticas colaborativas com os professores do NuLi-UFES, para que eles também promovam a problematização de práticas tidas como tradicionais e que não correspondem mais ao perfil dos aprendizes. Em um contexto permeado por números e classificações globais, como é o da internacionalização, é de extrema importância que esses professores sejam capazes de refletir sobre como a atuação deles contribui para estimular ou desconstruir visões dominantes e hegemônicas do ensino de línguas.

Nesse sentido, fazemos coro ao que Ferraz (2018) defende como educação linguística, em oposição ao que tem sido tradicionalmente entendido como ensino-aprendizagem de línguas. Para Ferraz (2018, p. 93):

ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, “passar” o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências).

Nessa perspectiva, é possível observar uma compreensão linear do que seja ensinar e aprender uma língua, cabendo ao professor a famosa expressão de “transmitir o conhecimento”, ao passo que o aluno passivamente aprende. É nessa concepção que muitas escolas de idiomas acabam ficando envolvidas, com foco exclusivo no método correto (como se isso fosse possível) e no uso do livro didático como manual a ser seguido. Porém, quando revisitamos essas ideias, pensamos nos papéis de professores e alunos na atualidade e na importância das várias formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, como defendido por Ferraz (2018, p. 93):

Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos “novos” papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e/ou regiões nas quais a WWW vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade.

Tendo em mente a proposta de Ferraz de educação linguística, buscamos incentivar a elaboração de material didático como uma maneira de fomentar a reflexão sobre aspectos relacionados à língua(s) e sobre os papéis de alunos e professores no contexto de internacionalização. No próximo item, passamos a discutir como temos envolvido os professores do NuLi-UFES no desenvolvimento de material didático e quais as potencialidades e os desafios dessa prática.

Proposta de desenvolvimento de material didático para fins específicos e acadêmicos

Antes de iniciar a descrição de como tem sido feita a proposta de elaboração de material didático no NuLi-UFES, destacamos que seguimos a definição de material didático de Harwood (2010, p. 3, tradução nossa):

material didático refere-se a textos e tarefas linguísticas: textos apresentados ao aprendiz em papel, áudio, ou de forma visual, e/ou exercícios e atividades elaborados a partir desses textos. Essa definição é intencionalmente abrangente para incluir *handouts* produzidos localmente que um professor usa em uma única aula, como também um livro didático produzido por grandes editoras e distribuído globalmente.¹

A definição do autor é propositalmente abrangente, visto que material didático engloba não apenas o livro didático, mas quaisquer materiais usados pelo professor. Por conta da limitação de espaço e considerando o escopo deste texto, a discussão aqui proposta foca na produção de apostilas que os professores elaboram antes do início dos cursos, reformulam durante as aulas e revisam ao final de cada oferta.

O processo de elaboração de material didático envolve as seguintes etapas, que não são necessariamente executadas nessa ordem:

Quadro 1 - Etapas de elaboração do material didático

- a) Estudo das ementas e dos programas dos cursos a serem ofertados.
- b) Discussão e identificação do conteúdo a ser trabalhado.
- c) Revisão da formatação do material (as apostilas seguem o mesmo padrão de fonte, *layout*, figuras, divisão das unidades).
- d) Decisão sobre a organização do material: divisão das equipes.
- e) Trabalhos em grupos ou pares para a elaboração das apostilas.
- f) Revisão da questão dos direitos autorais (textos, imagens, vídeos, dentre outros).
- g) Apresentação para toda a equipe (várias versões do material são apresentadas).
- h) *Feedback* da equipe e da coordenação.
- i) Revisão do material após o uso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas etapas, é fundamental mencionar que há uma preparação teórico-prática antes do início desse processo, visto que concordamos com Augusto-Navarro (2015), quando a autora afirma que desenvolver material é fazer escolhas. Nas palavras dela:

Exatamente por conta da natureza de dependência dos materiais didáticos, quando um aluno-professor precisa desenvolvê-los, um número de decisões contextuais têm que ser feitas e essas têm um grande potencial de levar o aluno-professor a refletir sobre o que e como ensinar (quem são os alunos e onde eles estão); por que eles estão aprendendo a língua; quanto tempo têm disponível para isso, quais os recursos disponíveis, dentre outros² (Augusto-Navarro, 2015, p. 123, tradução nossa).

Harwood (2010) e Tomlinson (2012) enfatizam que é fundamental que professores saibam como selecionar, adaptar e desenvolver material didático. Com o intuito de auxiliar os professores em formação a fazer escolhas nessa área, nas formações intensivas

e reuniões pedagógicas, estudos sobre esse material didático são lidos e discutidos. Dentre os estudos selecionados, destaco os trabalhos de Tomlinson (2010, 2012), que é referência na área de produção de material didático. O autor estabelece 10 princípios sobre aquisição e ensino de línguas que devem ser considerados na seleção, adaptação e elaboração de material didático. Recorremos ao resumo e à tradução desses princípios feitos por Augusto-Navarro (2014) e apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Princípios de aquisição e ensino de línguas propostos por Tomlinson (2010)

Princípios de aquisição:

1. Insumo rico – exposição à língua em uso significativo, compreensível e abundante;
2. Experiências linguísticas com potencial cognitivo e afetivo – oportunidades para pensar e sentir (envolver-se emocionalmente) com tópicos e temas nas aulas de língua;
3. Atitude positiva – envolvimento favorável com o que é proposto e trabalhado;
4. Representações mentais complexas – oportunidade de uso verossímil ao que se faz em situações sociais diversas;
5. Oportunidades para notar fatos linguisticamente salientes – aprender a refletir sobre as relações entre as escolhas linguísticas e os sentidos alcançados;
6. Oportunidades de usar a língua para tentar alcançar propósitos comunicativos – interação entre interlocutores com negociação de sentido(s).

Princípios de ensino de línguas:

1. O conteúdo e a metodologia de ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem ir ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos;
2. O ensino deve ser planejado para auxiliar o aprendiz a atingir o desenvolvimento linguístico e não apenas a aquisição de formas linguísticas (acesso a diferentes gêneros e propósitos comunicativos e preocupação com equidade de forma, sentido e uso – pragmática);
3. Ensino planejado de forma a oportunizar aos aprendizes desenvolvimento educacional que os leve a maior maturidade, criticidade, criatividade, espírito de cooperação, construção, capacidade e confiança;
4. Os professores devem ser capazes de utilizar materiais didáticos de forma personalizada e sensível ao contexto de uso, relacionando-os de diversas formas às necessidades, aspirações e estilos de aprendizagem de cada aluno ou grupo de alunos.

Fonte: Augusto-Navarro, 2014, p. 45.

Os princípios sugeridos por Tomlinson (2010) buscam enfatizar questões fundamentais relacionadas ao processo de aprendizagem e de ensino de línguas que também precisam fazer parte do desenvolvimento de material didático. Tais princípios buscam garantir que as experiências de educação linguística que ocorrem por meio de materiais sejam relevantes aos alunos, não focando apenas em aspectos estruturais da língua, mas incentivando os alunos a refletirem sobre o funcionamento dessa língua, personalizando o material para que seja apropriado ao contexto do aprendiz.

Larsen-Freeman (2003) nos lembra que, ao fazer escolhas sobre o planejamento de um curso e as práticas de ensino, é basilar considerar quem são os alunos e quais as razões que os levam a estudar línguas, pois não estamos apenas ensinando línguas, “estamos ensinando alunos” (p. 4). Nesse sentido, todo processo de elaboração de materiais no NuLi-UFES parte da demanda da comunidade acadêmica, levando em consideração as necessidades dos alunos, a proposta do curso e os princípios sugeridos por Tomlinson (2010). Além disso, com base nas leituras e discussões com o grupo de professores em formação, elencamos algumas orientações que são consideradas na produção dos materiais:

- o material deve representar uma fonte de insumo para o aluno;
- as propostas devem começar com aquilo que os alunos já sabem;
- os alunos devem ser guiados para fazer entender o funcionamento da língua (ensino indutivo);
- o material deve ter muitas oportunidades de *noticing*;
- o material deve oferecer oportunidades para que os alunos discutam questões similares e diferentes em suas áreas de atuação (principalmente em cursos de inglês para propósitos acadêmicos);

- o foco deve incidir em guiar os alunos para fazer escolhas linguísticas apropriadas e não “corretas”;
- os textos dos alunos podem ser usados como recursos (Tribble, 2010);
- o material deve conter várias oportunidades de *feedback*.

Salientamos que esses pontos são apenas um guia que os professores em formação consideram, além dos aspectos teóricos relacionados à área de material didático e questões teórico-práticas dos cursos oferecidos. Portanto, não cabe aqui pensar em uma lista de critérios para elaboração de materiais para fins específicos e acadêmicos. O intuito é apenas ilustrar como tem sido feito o trabalho com materiais localmente produzidos no NuLi-UFES.

Ademais, concordamos com Augusto-Navarro e Gattolin (2017, p. 263) que “não é possível, desejável ou necessário preparar materiais para todos e quaisquer cursos, mas defendemos que em inúmeros casos essa é uma escolha bastante apropriada”, visto que, por meio desse processo, é viável garantir que as necessidades e os interesses dos alunos sejam considerados, além de possibilitar que professores sejam formados para selecionar e adaptar materiais. Portanto, cada professor deve analisar se a elaboração de material é apropriada ao seu contexto de ensino. No caso do IsF, faz todo sentido desenvolver localmente em cada NuLi os materiais usados, uma vez que um dos objetivos do programa é a formação de professores e, por meio da produção de materiais, os professores do programa estão vivenciando a sua formação.

Em seu trabalho de conclusão de curso, Vieira (2017) afirma que o único contato com as teorias e as práticas na área de material didático que os professores do IsF que participaram do seu estudo tiveram foi por meio do Programa IsF. Ela conclui:

Conforme evidenciado em nossa análise de dados, a formação de professores com relação ao desenvolvimento de materiais não

teria sido mencionada a esses alunos-professores sem o programa Idiomas sem Fronteiras na UFES, visto que no curso de licenciatura em Letras – Inglês na UFES esse assunto é raramente abordado. *Argumentamos que o programa IsF é uma oportunidade ímpar para discussão e preparação de alunos-professores para desenvolverem seus próprios materiais e pensar sobre currículo, ementa e desenvolvimento de curso na UFES.* Isso, conforme mencionado anteriormente, é uma parte importante da formação de professores e de prepará-los para fazer escolhas informadas³ (Vieira, 2017, p. 46-47, grifo nosso).

Fica evidente que o envolvimento com produção de material didático apresenta contribuições para a formação dos professores do IsF. No caso dos professores do NuLi-UFES, não há uma disciplina na graduação em Letras – Inglês (até 2018) com foco explícito na elaboração de material didático. Portanto, essa formação é vivenciada por aqueles que atuam no IsF.

No item a seguir, apresentamos algumas considerações dos professores sobre a elaboração de material didático.

O que dizem os professores do NuLi-UFES sobre elaboração de material didático?

Durante os encontros de formação docente no mês de recesso dos professores, ao discutirmos sobre elaboração de material didático, pedimos que respondessem (por escrito) questões sobre os textos lidos. Na época, sete professores faziam parte da equipe. Todos recebiam bolsa CAPES (valor de uma bolsa de mestrado referente a 20 horas semanais) e eram alunos da graduação em Letras – Inglês na universidade. Apenas a título de ilustração, apresentamos, na tabela a seguir, um resumo do perfil desses professores (informações coletadas em outubro de 2018):

Tabela 1- Resumo das informações dos professores bolsistas NuLi UFES

Professores(as) bolsistas (nome fictício)	Período na graduação em Letras – Inglês	Tempo de atuação no IsF
Adriana	6º	3 meses
Amanda	5º	10 meses
Bárbara	2º	3 meses
Diego	8º	10 meses
Márcia	5º	9 meses
Mônica	7º	1 ano e 4 meses
Roberta	5º	1 ano e 4 meses

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser observado na tabela, a experiência dos professores no programa é bastante variada, bem como o período em que estão no curso de graduação (o curso de Letras – Inglês na UFES tem um total de oito períodos/semestres). Em uma das perguntas feitas aos professores, questionamos se já tinham desenvolvido material didático e como tinha sido essa experiência. Além disso, perguntamos se levaram em consideração os princípios de Tomlinson (2010).⁴ Dos sete professores, três indicaram que haviam desenvolvidos *handouts* para as aulas e quatro tinham participado da elaboração de apostilas. Apresentamos a seguir algumas ponderações das professoras:

Sim, eu elaborei alguns *handouts* e atividades, mas nunca uma apostila ou mesmo uma unidade de um livro. Ao preparar algumas das atividades e dos *handouts*, eu considerei importante que esses materiais apresentassem *conteúdo que envolvesse os alunos afetivamente e cognitivamente de uma maneira positiva*, para que eles pudessem resolver os exercícios, estabelecendo relações pessoais

e usando seu conhecimento de inglês de uma maneira positiva. (Adriana, grifos nossos)⁵

Eu achei que foi uma *experiência bastante enriquecedora*. No início, eu não sabia bem o que fazer, já que tudo era novo para mim, mas eu fui sortuda em ter pessoas ótimas me ajudando e orientando. Eu comecei a achar fácil. (...) Eu acho que considerei alguns dos princípios discutidos pelo Tomlinson. Sempre procurei *expor os alunos à língua* que está sendo usada, em diferentes contextos. Tomlinson menciona que é importante para os *alunos estarem engajados afetivamente e cognitivamente* pela língua. E isso foi algo que eu acho que consegui fazer (...) Ao elaborar um material, também penso sobre a *relevância* do que estou colocando ali (...). (Roberta, grifos nossos)⁶

Sim, e não gosto nem um pouco. A parte de procurar materiais, selecionar textos, assistir vídeos, ler sobre como explicar gramática é muito interessante. Porém, eu não gosto da parte de ter que colocar em um formato de apostila. Eu não sou criativa ou perfeccionista. Eu não tenho habilidades com a internet, então é mais confortável para mim apresentar e organizar minhas lições em apresentações de PowerPoint. Eu comecei a considerar alguns princípios de aquisição de linguagem depois de estudá-los na disciplina de Linguística Aplicada. *Eu tento oferecer "muitos textos falados e escritos", "linguagem autêntica" e "insumo linguístico contextualizado"*. (Mônica, grifos nossos)⁷

Com base nas repostas das professoras, é possível observar que elas se preocupam com o engajamento dos alunos, buscando envolver os aprendizes em um processo significativo de educação linguística. Além disso, elas buscam oferecer insumo por meio do material para que os alunos tenham contato com a língua de maneira contextualizada. Nota-se também que as professoras em início do processo de elaboração, como era o caso de Adriana, que estava atuando há três meses no programa, e das professoras que já estavam no processo de elaboração, Mônica e Roberta, que atuavam há um ano e quatro meses no programa, apontam desafios

envolvidos na elaboração de material didático, mas compreendem esse processo como gratificante.

Mônica enfatiza que não gosta de fazer materiais por conta da falta de habilidade com recursos tecnológicos. Nesse sentido, é importante salientar a relevância do trabalho em grupo. Nas equipes, sempre há membros que têm mais facilidade com formatação do material, por exemplo, e isso facilita a divisão do trabalho. É por essa razão que asseveramos que a produção de material didático deve ser fruto de um trabalho colaborativo, no qual cada membro do grupo pode contribuir com suas habilidades e preferências.

Outra pergunta feita aos professores foi com relação à importância de desenvolvimento de material didático como parte da formação docente. Além disso, pedimos que fizessem uma auto-avaliação sobre o papel deles como produtores de material no contexto do IsF.⁸ Apresentamos a seguir algumas respostas:

É importante para nós professores, porque nos ajuda a desenvolver nossa consciência sobre conteúdo e programas. Nos ajuda a ficar livres para trabalhar e desenvolver nossas aulas e também nos permite desenvolver nossa autonomia e pensamento crítico ao planejar nossas aulas, bem como nos permite desenvolver esses mesmos aspectos com nossos alunos. (Márcia, grifos nossos)⁹

É relevante porque os professores encaram desafios durante o processo de desenvolver materiais e eles aprendem com esses desafios, como por exemplo aprender e pesquisar sobre as leis de direitos autorais como mencionado por Augusto-Navarro e Gattolin (2016). *Os professores também têm autonomia para criar e ser parte do processo de pesquisar e selecionar o que eles acham que é o melhor para os seus alunos. Ao fazer parte do processo, os professores leem artigos importantes sobre desenvolvimento de material, eles podem aprender como trabalhar em equipe, eles ficam cientes da necessidade e importância dos materiais, mas que às vezes a realidade dos alunos pode demandar deles diferentes ações ou*

desenvolvimento de novos materiais, e os professores se tornam mais conscientes das suas escolhas sobre ensino de línguas e material de ensino. (Adriana, grifos nossos)¹⁰

Eu acredito que desenvolver material é relevante para programas de formação de professores porque *nos faz pensar um pouco fora da caixa*. Quando estamos desenvolvendo um material que será usado na aula, temos que pensar em muitos aspectos do curso e das necessidades dos alunos. Nós também pesquisamos muito, porque para criar um material coerente, temos que estudar o que vamos ensinar. De certo modo, isso nos ajuda a aprender alguns aspectos da língua com os quais podemos não estar familiarizados. Para mim, quando estamos produzindo material, estamos também aprendendo (...). Desde o primeiro dia do meu curso de Letras – Inglês, eu ouvi que *o ensino é um ato político*, e quando tive que desenvolver material eu entendi isso completamente. Quando escolho um texto ou uma imagem, estou fazendo uma afirmação. *Quando elaboramos um material, estamos demonstrando quem somos*. (Roberta, grifos nossos)¹¹

Márcia relaciona autonomia ao desenvolvimento do pensamento crítico, destacando a flexibilidade que existe na produção de material didático. Adriana salienta que os professores têm autonomia para escolher o que julgam ser mais apropriado para os alunos, refletindo sobre suas escolhas acerca do ensino de línguas e dos materiais.

É possível afirmar, com base nas respostas das professoras, que a elaboração de material didático está relacionada com o desenvolvimento da autonomia desses professores. Ao participarem do planejamento dos cursos e da elaboração dos materiais, os professores em formação assumem responsabilidade pela escolha do que será oferecido aos alunos. Eles se sentem parte do processo, pois são eles que de fato redigem as propostas e produzem os materiais utilizados, não se limitando ao papel de “consumidores de livros didáticos”, conforme discutido por

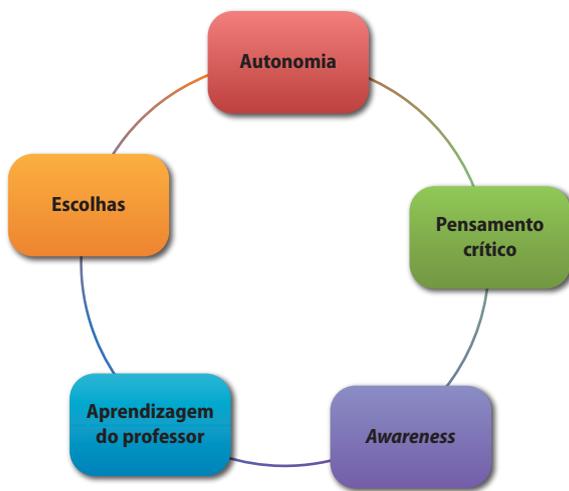
Harwood (2010). Nesse processo, o foco incide na negociação e colaboração entre professores, coordenadora e alunos, contribuindo para enfatizar o papel dos professores como “colaboradores e facilitadores” (Della Rosa, 2018, p. 188).

Além da questão da autonomia e do pensamento crítico, Roberta pondera que ensinar é um ato político e, por meio do desenvolvimento de material, ela consegue vivenciar esse ato, através das escolhas que realiza. Concordamos com a professora, uma vez que as concepções dos professores sobre educação linguística estarão materializadas nessas produções. Nota-se que as professoras estão preocupadas em atender as necessidades dos aprendizes e preparar materiais que sejam adequados à realidade deles. A produção de materiais, nesse sentido, permite que o foco seja no aprendiz, conforme sugerido por Augusto-Navarro e Gattolin (2016).

A atitude das professoras com relação ao desenvolvimento de materiais didáticos está em consonância com a proposta de Kumaravadivelu (2001), que defende que o professor seja pesquisador da própria prática. Do mesmo modo, Ferraz e Kawachi-Furlan (2018) defendem que é preciso repensar as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas e de uso de materiais didáticos, pois o mundo mudou e “se transforma incomensuravelmente a cada instante. Para muitos, os conceitos atrelados ao 'eu, professor, ensino' e ao 'você, aluno, aprende' parecem já não dar mais conta dessas transformações” (p. 16).

Portanto, defender que a elaboração de material didático seja parte da formação de professores é incentivar a formação de professores autônomos, críticos, em constante aprendizagem, capazes de fazer escolhas e cientes de seu papel, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Elaboração de material didático e formação de professores



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, como proposto em Mozer e Kawachi-Furlan (2017), defendemos a relevância das discussões acerca de material didático na formação de professores, o que é possibilitado pelo Programa IsF. Além de ser uma experiência gratificante, os professores em formação são incentivados a refletirem sobre as potencialidades e limitações desses materiais e de suas escolhas, almejando atender as necessidades e interesses dos aprendizes.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi discutir como a elaboração de material didático contribui para a formação de professores de língua inglesa. O Programa IsF possibilita que professores em

formação participem da produção de materiais didáticos para fins acadêmicos e específicos, contribuindo para a formação desses professores não apenas com relação à área de material didático, mas também de planejamento e desenvolvimento de cursos e materiais para propósitos específicos. Nesse sentido, a residência docente oferecida pelo programa permite uma formação de professores contextualizada e menos idealizada (Monte Mór, 2006), com oportunidades de reflexão sobre questões teóricas, pedagógicas, administrativas, burocráticas, entre outras. Além disso, por meio da elaboração de material didático, é possível focar nas características locais em um programa nacional, que atende demandas globais. Ao valorizarmos o local, enfatizamos a relevância de se considerar o perfil dos aprendizes, suas necessidades e interesses com relação às línguas, bem como o perfil dos professores em formação.

Neste artigo, descrevemos como a formação de professores tem sido promovida no âmbito do NuLi-UFES. Discorremos também sobre como a produção de material didático tem sido planejada e desenvolvida, visando a contribuir para a formação docente no contexto de internacionalização. Apresentamos algumas falas das professoras do NuLi, as quais destacam a elaboração de material como uma possibilidade de formar professores mais autônomos e críticos. Esperamos que este texto fomente discussões na área de material didático, para que esse campo seja mais valorizado nas pesquisas em Linguística Aplicada e que contribua para a reflexão sobre formação docente e educação linguística no Programa IsF.

Notas

- 1 “as both texts and language tasks: texts presented to the learner in paper-based, audio, or visual form, and/or exercises and activities built around these texts. This definition is intentionally broad in order to include locally produced handouts a teacher uses in a single class, as well as the textbook produced by major publishing houses and distributed globally.”
- 2 “Exactly because of the dependent nature of teaching materials, when a (student) teacher is assigned to design them, a number of contextual decisions have to be made and these have a great potential to raise designers’ reflection about what and how to teach (who/where the learners are; what they are learning the language for; how much time is available; available resources, among others).”
- 3 “As evidenced by our data analysis, teacher education with regards to development of materials would not be mentioned to these student-teachers without the program Languages without Borders at UFES, since at the Letras Inglês undergraduate course at UFES this subject is rarely mentioned. We argue that the LwB program is a remarkable opportunity of discussion and preparation of student-teachers to design their own materials and think about curriculum, syllabus and course development at UFES. This, as previously mentioned, is such an important part of teacher education and preparing teachers to make informed choices.”
- 4 Pergunta: “Have you ever designed teaching material? How was this experience? Have you considered any of the principles discussed by Tomlinson (2010)? Explain.”
- 5 “Yes, I have designed some handouts and activities but never a coursebook or even a unit of a book. While preparing some of the activities and the handouts, I thought that it was important that these materials presented *content that would make students feel affectively and cognitively engaged in a positive way* so they could go through the exercises and answer it relating personally and using their knowledge of English in a meaningful way.”
- 6 “I thought it was a *very enriching experience*. At first, I didn’t really know what to do, since it was all so new to me. But, I was lucky to have great people helping and guiding me (...) I believe that I considered some of the principles discussed by Tomlinson. I have always tried to make sure *students are exposed to the language that is being used, in many different contexts*. Tomlinson mentions that it is important for *students to be engaged both affectively and cognitively by the language*. And that is something that I think I manage to do (...) When designing a material, I also think about the *relevance* of what I am putting there (...).”
- 7 “Yes. I don’t like it at all. The part of searching for the material, selecting texts, watching videos, reading about how to explain grammar is really interesting. But, I dislike the part of having to put it in a brochure style. I’m not creative or perfectionist. I lack Internet abilities, so, it is more comfortable for me to present

and organize my lessons through power point presentations. I have started to consider some principles of language acquisition after studying them in Applied Linguistics. *I try to provide 'plentiful spoken and written texts', 'authentic language' and 'contextualized language input'.*"

- ⁸ "Why is material development a relevant part of teacher education programs? How do you evaluate yourself as material designer in the IsF context?."
- ⁹ "It is important for us as teachers, because *it helps us to develop our awareness about contents and syllabi*. It helps us to be free to work and develop our classes and it also allows us to *develop our autonomy and critical thinking* while planning our classes, as well as enabling us to develop these same aspects with our students."
- ¹⁰ "It is relevant because teachers go through challenges during the process of developing materials and they learn from those challenges, for example learning and researching about the laws of copyright as mentioned by Augusto-Navarro and Gattolin (2016). *Teachers also have the autonomy to create and be part of the process of researching and selecting what they think it is the best for their students*. By being part of the process teachers read important articles about material development, they can learn how to work with a team, they become aware that materials are necessary and very important but that sometimes the reality of the students might demand from them different actions or development of new materials, *and teachers also become more conscious of their choices concerning language teaching and teaching materials.*"
- ¹¹ "I believe that developing material is relevant to teacher education programs because *it makes us think a little bit outside the box*. When we are designing a material that will be used in class, we have to think about many aspects of the course and the students' needs. We also research a lot, because in order to create a coherent material, we have to study what we are going to be teaching. In a way, it helps us learn some aspects of the language that we may be unfamiliar with. For me, when we are creating the material, we are also learning (...) Ever since the first day of my Letras - Inglês course I heard that *teaching was a political act*, and when I had to design a material I understood this fully. When I pick a text or an image, I am making a statement. *When we design a coursebook, we are showing who we are.*"

Referências

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Direitos de alunos da educação básica com relação ao ensino-aprendizagem de inglês (língua estrangeira): breve reflexão. *Revista Salto para o Futuro*, v. 4, p. 4-9, 2014.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: experiences of a Brazilian teacher education program. *Ilha do Desterro*, v. 68, n. 1, p. 121-137, jan./abr. 2015.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; FILHO, W. B. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 249-271.

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; FILHO, W. B. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 19-46.

DELLA ROSA, S. F. P. *Ensino orientado para a autonomia do aprendiz: a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos*. 2018. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de línguas e educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.) *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 13-29.

HARWOOD, N. Issues in materials development. In: HARWOOD, N. (ed.). *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. p. 3-30.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, p. 537-60, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. In: JAMES, E.; STERN, H. H.; STREVEN, P. (ed.). *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1983. p. 264-274.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Michigan: Heinle Elt, 2003.

MONTE MÓR, W. A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. *Crop* (FFLCH/USP), São Paulo, v. 11, p. 347-361, 2006.

MOZER, I.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Not by the book: the experience of designing teaching material for an English for Specific Purposes course in the Program Languages without Borders. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFES, Feira de Santana*, v. 18, n. especial, p. 145-162, out.-dez. 2017.

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

TOMLINSON, B. Material development for language learning and teaching. *Cambridge Journals*, Cambridge, v. 45. n. 2. p. 143-179, 2012.

TRIBBLE, C. A genre-based approach to developing materials for writing. *English Language Teaching Materials*, p. 157-178, 2010.

VIEIRA, G. S. *Teachers' decision-making process when designing ESP materials in a Brazilian university setting*. 2017. 57 f. TCC (Graduação) – Curso de Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ISABELA REIS FARIA DE MORAIS
PATRÍCIA MARA DE CARVALHO COSTA LEITE
RAMON ANTUNEZ DE LIMA
TAYZA DE FÁTIMA TEIXEIRA DAVIN

*ABSTRACTS E PROVERBS NOS CURSOS DE
COMPREENSÃO ESCRITA E PRODUÇÃO ORAL DO
NUCLI-UFSJ*

Sugestões de atividades pedagógicas

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em maio de 2012, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de incentivar o aprendizado da língua inglesa no contexto acadêmico, em prol da internacionalização das universidades brasileiras e do oferecimento de uma formação de professores rica e aprofundada.

Com o fortalecimento do programa, outros idiomas foram acrescentados ao seu rol de ensino, bem como outras instituições públicas de ensino superior, tais como os institutos federais. Um dos destaques do Programa IsF, como mencionado, é seu caráter formativo, especificamente no contexto do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, tendo em vista que os professores-bolsistas devem ser estudantes do curso de Letras.

O Núcleo de Línguas da Universidade Federal de São João del-Rei (NucLi-UFSJ) foi implementado pelo Departamento de Letras, Artes e Cultura, em parceria com a Assessoria Internacional da UFSJ, e oferece cursos presenciais e semipresenciais que visam enfatizar o desenvolvimento da comunicação oral e escrita em língua inglesa, o conhecimento de culturas acadêmicas em países em que se usa a língua inglesa no ensino superior, além de preparação para testes de proficiência em inglês, notadamente o TOEFL (teste de proficiência em inglês como língua estrangeira). Em 2017, foi acrescentado ao nosso NucLi o IsF/Português.

No NucLi-UFSJ/Inglês contamos com uma coordenadora institucional, professora do curso de Letras do Departamento de Letras, Artes e Cultura da instituição, três professores-bolsistas, graduandos do curso de Letras e uma secretária bolsista. A coordenação pedagógica é realizada em conjunto com outras instituições de ensino superior através de encontros on-line e tarefas semanais. As atividades pedagógicas, aqui reportadas, por exemplo, foram criadas a partir das discussões e encontros realizados com a coordenação pedagógica, o que demonstra o quão salutar e eficiente é o trabalho de formação dos bolsistas. O NucLi-UFSJ/Inglês tem capacidade para atender 315 alunos, abrangendo interesses diversos, como inglês para fins acadêmicos, gêneros acadêmicos em língua inglesa, inglês para viagens, preparação para TOEFL, compreensão oral e conversação, produção oral e escrita, entre outros.

Além da comunidade interna, iniciativas do NucLi-UFSJ/Inglês contemplam a comunidade externa, tais como oficinas no Inverno Cultural, nas quais são oferecidas oportunidades de aprimoramento da habilidade oral e escrita em língua inglesa. Outra ação extensionista do NucLi é a aplicação gratuita de provas do TOEFL para estudantes e servidores da UFSJ e de outras instituições de ensino superior, bem como para professores

da rede pública, previamente autorizados pela equipe gestora do IsF no MEC, que tenham interesse em diagnosticar seus conhecimentos em língua inglesa. As ofertas de aplicação do TOEFL são bastante concorridas e através delas os candidatos podem não só diagnosticar seu nível de inglês, para entrada nos cursos do IsF/Inglês, mas também utilizar os *scores* para comprovar a proficiência em entrevista de emprego e concursos, por exemplo.

Ademais, o programa se abrirá à comunidade externa ao oferecer, em breve, acesso a professores da rede pública de ensino a todos os cursos ofertados pelo NucLi-UFSJ, expandindo ainda mais, portanto, a dimensão de atuação do IsF/Inglês para além dos limites institucionais.

Buscamos oferecer aulas pertinentes à comunidade da UFSJ, a partir do diagnóstico de que tipo de assunto é mais procurado, de qual formato de aula é mais atrativo, do conhecimento dos objetos e necessidades das instituições, entre outros. Desse modo, relatamos, neste texto, experiências bem-sucedidas relativas a atividades pedagógicas realizadas em dois dos cursos mais ofertados no NucLi-UFSJ/Inglês: os de Compreensão Escrita e Produção Oral, detalhados a seguir.

Os cursos de Compreensão Escrita e Produção Oral

Entre os diversos cursos criados pelo IsF/Inglês, o NucLi-UFSJ disponibiliza o estudo das quatro habilidades da língua inglesa – *listening, speaking, reading e writing* –, gerando oportunidades para que alunos e servidores da instituição possam se desenvolver e se aprimorar de acordo com seus objetivos específicos no âmbito do inglês acadêmico.

No entanto, com base na experiência de oferta do ano de 2018, os cursos que foram mais oferecidos pela UFSJ foram os que

trabalham as habilidades de leitura e de conversação. Essas turmas tendem a ser mais atrativas que as de outras habilidades, quase sempre alcançando altos níveis de preenchimento. A partir dessa preferência da instituição, os professores passam a oferecer, com mais frequência, cursos que têm como objetivo o desenvolvimento das habilidades de *reading* e *speaking*.

Dentro da primeira dessas duas competências linguísticas, a produção oral, há uma gama diversificada de cursos, tais como: interações acadêmicas, comunicações acadêmicas, entrevistas, palestras e aulas, debates, recepção de estrangeiros, TOEFL IBT e IELTS. Todos esses, exceto os dois citados por último, já foram ofertados pelo NuLi-UFSJ.

No que diz respeito à segunda habilidade mais procurada pelos alunos do IsF/Inglês na UFSJ, a compreensão escrita, já foram oferecidos os seguintes cursos de leitura: *abstracts*, artigos científicos, estratégias, TOEFL IBT e TOEFL ITP. Entre esses, o curso Estratégias de Leitura em Língua Inglesa é o que tem sido o mais ofertado, por seu caráter abrangente que permite aos professores a adição de conteúdos personalizados, com foco nos interesses específicos dos alunos de cada turma.

Iremos explicitar, na próxima seção, as atividades que foram propostas pelos professores do NuLi-UFSJ e aplicadas em suas turmas de Compreensão Escrita e Produção Oral, com o intuito de abordar de maneira prática o ensino e a aprendizagem dessas habilidades, dentro do conceito de internacionalização proposto pelo Programa IsF/Inglês.

Atividade de compreensão escrita

A atividade foi criada entre os meses de julho e agosto de 2018 como parte de uma proposta organizada pela coordenadora

pedagógica, nos encontros semanais on-line. Por sugestão da então coordenadora institucional do NuLi-UFSJ, optou-se por uma abordagem baseada em um gênero acadêmico (*genre base approach*) que fosse aplicável a diferentes cursos do IsF/Inglês e pudesse ser adaptável a áreas do conhecimento variadas e grupos heterogêneos. A escolha da abordagem baseada em gêneros baseou-se nos seguintes critérios: ela “melhora grandemente as habilidades dos estudantes, não só em contextos acadêmicos (...) entende a língua de uma maneira imbuída de propósito, cujas estruturas emergem no uso” (Carneiro; Oliveira, 2017, p. 188, tradução nossa), e ainda torna o texto mais familiar ao aluno, na medida em que seu *layout* e suas características principais são, praticamente, os mesmos na língua-alvo e na língua materna.

Com base no webinar ministrado por Martinez (2017), intitulado “Teaching academic writing in the context of internationalization in Brazilian higher education”, no qual o autor enfoca especificamente dificuldades relatadas por alunos no contexto acadêmico, de diferentes níveis, em lidar com revistas e periódicos publicados em língua inglesa, optamos por produzir um material voltado para o gênero *abstract*. O webinar e os materiais oferecidos pelo professor Martinez serviram, portanto, como base teórica para as atividades criadas para o curso Compreensão Escrita: Abstracts, contando com o imprescindível apoio das coordenadoras pedagógicas e da ex-coordenadora institucional, como mencionado.

Recomendamos a atividade, tal qual aqui relatada, para alunos de nível B1 ou B2 (CEFR), estando, porém, sujeita a adaptações para abarcar outros níveis. O objetivo dela é familiarizar os alunos com o gênero e apresentar-lhes estratégias de leitura pautadas nos diferentes passos de elaboração de um *abstract*. Verificamos que, para que a aplicação dela seja eficaz, é imprescindível que

os alunos tenham uma revisão prévia sobre conectivos, tempos verbais e voz passiva.

Step 0

- The teacher will ask students to print 2 or 3 abstracts, print them and bring to the next class. In case there are students who are not familiar with the genre or where to find reliable examples, the teacher can show them tutorials or demonstrate himself/herself Plataforma Sucupira/Qualis.
- The idea is to use the abstracts collected to exemplify and discuss their patterns (number of words, recurrent tenses and expressions, etc.) next class.

Step 1 (next class)

- Brainstorm ideas of a well written abstract with the students. The teacher will list on the board some of the characteristics and then discuss with students why, how and when abstracts are important (in conferences, for journals, in scientific papers, and so on). At this point, it is important to highlight the importance of this genre, not only to students of English as a second language, but also to science in general.
- Show some examples of well written abstracts from different areas, as follows:

Example 1

Title: "The Genetics of Bone Strength in Mice"

Authors: Jonathan Vu and Robert Blank (Mentor), Endocrinology

The purpose of this study is to identify relationships between the physical and genetic characteristics of bones in mice. The physical characteristics include size, density, and the force required to break the bone, while the genetic ones are the genes of the marker loci associated with the genes that affect these qualities. This study uses strains of mice with reduced genetic variation. The two strains of mice that are the most phenotypically extreme, meaning those with the strongest and weakest bones, are crossed. The F2 generation from that cross is then analyzed. The results of this analysis can be used to find which genotypes correlate with specific bone properties like size, density, and failure load. The anticipated outcome of this lab is the identification of the genotypes that affect bone strength in mice. The findings may be useful in treating medical conditions that are related to bone strength.

Taken from: https://writing.wisc.edu/Handbook/presentations_abstracts_examples.html. Accessed on: May 2018

Example 2

Title: “Fostering H.O.P.E.: Helping Overcome Poverty through Education for Teen Moms”

Authors: Angela Cunningham and Sherrill Sellers (Mentor), Social Work

This program was designed to address the prevalent issues of teen parenthood and poverty. The idea was to introduce and reinforce the importance of obtaining a post secondary education to teen mothers in their junior or senior year of high school. The program ran for eight weeks during the summer of 2003. Participants met once a week to participate in group building activities, get insights to what it will take to finish school, and receive information on services that are available to help them along the way. The young women also had the opportunity to tour the UW and MATC campuses. The participants walked away from the program with a sense of hope that they are able to pursue their dreams despite their difficult situations. Taken from: https://writing.wisc.edu/Handbook/presentations_abstracts_examples.html. Accessed on: May 2018.

Example 3

Title: “A Stratigraphic Model Editor”

Author: Jane Doe, Electrical Engineering and Computer Science

The stratigraphic model editor provides a convenient and efficient tool for geophysicists manipulating the complex models used in ray tracing and other forward modeling techniques. The editor allows the user to build a model of the earth on a Symbolics Lisp Machine screen using the mouse. The earth models manipulated by the program represent a two-dimensional slice of the earth, typically extending three or four miles down and having 10 to 50 layers. The layers need not be flat, but can contain features such as reefs and salt domes. These models are important in exploration geophysics. The editor generates data files representing this model that can be used as input to a ray-tracing program. The description of the file format is written in a high-level declarative language, so that the editor can be easily modified to support other formats. Taken from: <https://www.eecs.mit.edu/node/5435>. Accessed on: May 2018.

É vital, neste instante, ressaltar a importância do gênero, bem como os meios de circulação dele. Muito embora se trate de uma estrutura quase unanimemente conhecida entres os alunos típicos do IsF/Inglês, é importante conduzir os alunos a uma leitura crítica dele. De acordo com Martinez (2017), a dificuldade de alguns alunos em compreender e pôr em uso a linguagem acadêmica

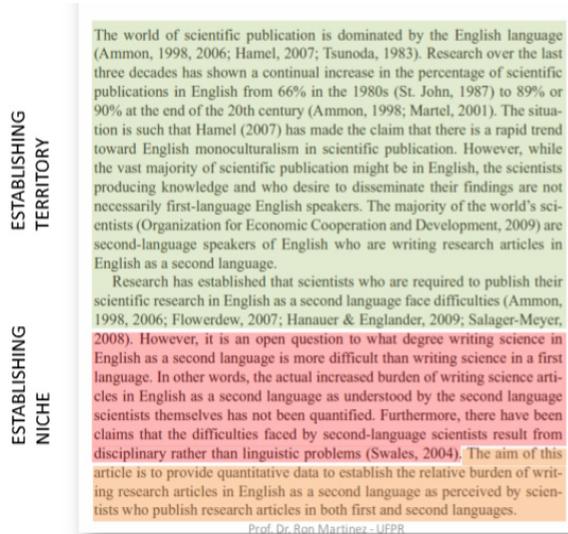
torna-se uma frustração que pode, inclusive, ser intensificada no aprendizado de segunda língua. Desse modo, a partir de uma leitura crítica que vai além de uma decodificação do texto, sendo embasada em “pressupostos sobre conhecimento, verdade, autoria, discurso”, entendendo que “o conhecimento é obtido pelo processo de construção de sentido, dedução ou uma análise racional da realidade” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 4, tradução nossa), ao aluno se oferece um suporte para entender o texto de uma maneira mais aprofundada e interessante, já que se ultrapassa a leitura das linhas do mesmo.

Uma leitura crítica de *abstracts*, entre outras ações, pode se basear em questões tais como as dispostas a seguir: Qual é o contexto? Para quem/qual área o abstract se dirige? Qual é o posicionamento do autor? Por que ele escreveu o texto dessa maneira, nessa ordem? O que o autor está tentando ressaltar e como atrai o leitor para ler o restante do artigo? Tais questionamentos levaram o aluno a perceber que, mesmo sendo o mesmo gênero, com partes distintas e linguagem acadêmica, as escolhas e intenções do autor conduzem sua escrita, bem como a leitura que será realizada.

Step 2

In terms on how the ideas should be organized, the teacher will explain the 3 steps Ron Martinez (2017) defines:

- Establishing a territory by: (1) claiming centrality; and/or (2) making topic generalizations; and/or (3) reviewing items from previous research.
- Establishing a niche by indicating a gap.
- Occupying a niche by outlining the purpose of the paper” (online).
- To make it clearer, the teacher can show the example offered by Martinez in which he maps these steps in an actual abstract.
- Students might recognize the steps in terms more common to the Brazilian contexts (Introdução, Justificativa and Objetivos).

Figura 1 - Exemplo de *abstract* e suas partes

Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/3g0Tjty>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Entender a organização do *abstract* é fundamental para contribuir para uma leitura informada do aluno. Ao saber como a divisão de um *abstract* ocorre, fica mais fácil o reconhecimento de padrões e de linguagem que se repete. Além disso, é essencial o entendimento de que há uma linguagem técnica utilizada em cada área, a fim de se ter uma compreensão mais aprofundada da temática, bem como de reiterar que uma tradução literal nunca é bem-vinda como estratégia de leitura.

Em nossa avaliação, na prática, embora haja alguma dificuldade em destrinchar o texto de tal forma – em parte por causa da nomenclatura utilizada, como citado –, os alunos não apenas compreenderam a importância de um texto com objetivos bem estabelecidos e claros e de tempos verbais e conectivos adequados, como também tiveram a oportunidade de repensar um conteúdo

tão necessário em suas carreiras de maneira crítica. Desse modo, podemos concluir que a atividade conjuga o desenvolvimento de habilidades estratégicas que auxiliam o aluno na compreensão de textos acadêmicos em geral, não se restringindo necessariamente ao gênero *abstract*. Outrossim, é importante ressaltar que tais atividades podem ser utilizadas também para um curso voltado para a produção de *abstracts*, como atividades iniciais, de base, para a futura produção escrita.

Atividades de produção oral

A atividade que se segue foi elaborada como parte de um *workshop* oferecido pelos professores do NuLi-UFSJ, no mês de novembro de 2018, cujo título foi “British VS. American? As variedades da língua inglesa em sala de aula”. Assim como na atividade anterior, contamos com a colaboração das coordenadoras pedagógicas e da ex-coordenadora institucional, bem como com sugestões de colegas professores bolsistas de outras instituições, em nossas reuniões semanais on-line.

O objetivo da atividade é ressaltar o valor linguístico e cultural de provérbios como potencial fonte de conhecimento, além de promover a noção de alteridade dos alunos em contextos de internacionalização. Lysardo-Dias (2001, p. viii, grifo da autora) acrescenta que a importância de se estudar provérbios reside, dentre outras questões, na “*vocação sedutora* do provérbio, já que ele atua como um elemento que capta a atenção do sujeito-leitor e que incide diretamente na legibilidade de um texto”. Recomendamos essa atividade a grupos de nível B1/B2 (CEFR) de cursos que objetivem a produção oral e a discussão de diferenças culturais.

Warm up (5 min)

The teacher will show students the segment of the TV show *Big Bang Theory*, in which characters discuss some features of flags. The video should be followed by a short discussion on the meanings flags have to the communities they belong.

Step 1 (5 min)

Each student will receive a card with the description of a flag and they must find the correspondent flag in a pile as in the example.

Figura 2 - Cartões com bandeiras e suas descrições, utilizados na aula de Compreensão Oral

	<p>The thirteen stripes should symbolize the first colonies of the territory, originally together with thirteen stars arranged in the circle. The current form of the flag, which was adopted in 1912, kept thirteen stripes indicating the first member states. However, the number of stars increased with accession of new members from 13 to 50.</p>
	<p>Also known as the <i>Union Jack</i>, the flag has been used since 1603. The central theme is a red cross of St. George, the patron of England. The white diagonal cross should remind of St. Andrew, the patron of Scotland. Ireland is represented by a red diagonal cross, symbol of the Irish patron St. Patrick. References of the flag can be found on many flags as a reminder of the colonial Empire.</p>

	<p>The flag was adopted after the first elections and the end of apartheid in 1994. This is also related to the symbolism of the flag and the letter “Y”, which stretches from the left to the right side (>-). It indicates the efforts to bring closer the groups separated for so many years and their common future without conflicts. The variety of colors on the flag stands for the plurality of political and ethnic groups in the country.</p>
	<p>The flag consists of three horizontal stripes - saffron orange, white, and green. Orange represents Hinduism, courage and sacrifice. Green faith and Islam, and white symbolizes commitment to peaceful coexistence of both religions. In the center of the white stripe there is a blue sun - an ancient symbol of <i>Brahmanism</i> and god <i>Vishnu</i>.</p>

* Alternatively, the flags/descriptions could also be used as a “find your pair” activity.

Fonte: Disponível em: <http://www.flagpedia.net>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Step 2 (5 min)

After the teacher makes sure everyone has the correct flag and its description, each student/pair will now read to their classmates the description or curiosities about their flags.

A sugestão do *warm-up* foi dada por um professor-bolsista que participa das reuniões on-line. Notamos que a linguagem das cartas, a depender do grupo, deve ser adaptada para que os alunos se sintam mais à vontade e confiantes na leitura. Outra sugestão é utilizar bandeiras de países que já possuem parcerias de intercâmbio com a instituição ou que sejam de alguma forma relevantes para os alunos.

Para que os alunos façam uma atividade de *information gap*, como sugestão alternativa mencionada, a tarefa poderia ser voltada a encontrar o par que estivesse com a descrição da bandeira.

Para tanto, em vez de mostrar o texto ou a bandeira, eles deveriam lê-lo ou descrevê-la, respectivamente, a fim de aumentar o tempo de fala deles e também para que a atividade seja mais cinestésica e interativa. Ademais, atividades de *information gap* em que, para que o aluno complete a informação que lhe falta, ele precise conversar com seu colega, são importantes e vitais por vários fatores, a saber:

no seu papel de captar a atenção do aluno para as estruturas da segunda língua (L2) que são difíceis de ser notadas somente através de discussões em sala de aula; como as tarefas são fechadas e requerem o compartilhamento de informações que somente uma das partes tem, elas promovem uma interação ímpar, em que o aluno foca sua atenção na estrutura, função e significado da língua-alvo (Pica; Kang; Sauro, 2006, p.301 tradução nossa).

Step 3 (10 min)

Students will now do the following exercise:

Now listen to four people talk about their favorite proverbs. Number the proverbs from 1 to 4. Where are they from? What do they mean?

- () “You can’t expect both ends of sugar cane to be sweet” Country: _____
- () “Hard bread is better than nothing” Country: _____
- () “Every Tuesday has its Sunday” Country: _____
- () “If you’re afraid of the wolves, don’t go into the woods” Country: _____

Audio track available at: <http://www.cambridge.org/us/esl/touchstone/audio>.
Sudents’ Book 4, Unit 3, Page 29, Lesson D, Exercise 2B.

- Before playing the audio, the teacher should ask Ss to try to guess the meaning of each proverb mentioned to anticipate how and in which circumstances they could be applied. They should do it in pairs to express their opinions as well as justify them.

Step 4 (15 min)

The teacher will highlight and summarize some of the characteristics and functions of a proverb, and will do the following activity:

All of the following proverbs have similar Brazilian versions. Try to find their meanings and share with your classmates what message or piece of advice they bring.

- 1) "Once bitten, twice shy"
- 2) "The squeaky wheel gets the grease"
- 3) "Beggars can't be choosers"
- 4) "Out of sight, out of mind"
- 5) "Haste makes waste"

- In this step, Ss will present individually or in pair their conclusions. The teacher can help them roughly translating the Brazilian proverbs into English, as exemplified in audio track in Step 3.

Assessment (optional): For the next class, students will make a research about the country they picked in Step 1. Each one must do a 2-minute presentation explaining a local proverb from the country. They will explain how the proverb connects with the culture and when it is used. We recommend an assessment based not only on their fluency, pronunciation and intonation, but also on the peer feedback they will give to their classmates' presentations. To help them find the proverbs, we suggest these 2 websites: <https://creativeproverbs.com/> and <https://thecultureur.com/around-the-world-in-52-proverbs/>.

A atividade se mostrou bastante estimulante por parte dos alunos. Embora o uso de provérbios não seja uma novidade no ensino de línguas, os participantes mostram-se sempre empolgados e surpresos com as correspondências de sentido que podem surgir dessa comparação, que muitas vezes vão além do valor literal de uma tradução superficial. Em alguns casos, incrementamos a atividade também com a utilização de textos de apoio e uso de definição da palavra “provérbio” em diferentes dicionários visando à familiarização dos alunos com estes. Outra sugestão dada pela coordenadora pedagógica é utilizar o vídeo *African proverbs are my lifehacks* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8zkcNhovgs>), como forma de ampliar a atividade. O vídeo versa sobre as diversas maneiras que os provérbios africanos são utilizados como truques, macetes para melhorar a vida. Explora-se como a sabedoria coletiva dos provérbios africanos auxilia a buscar soluções de vida. A ideia era explorar tal discussão levando-se em conta os provérbios no Brasil e a sabedoria popular.

Buscamos, nesse trecho, apresentar duas atividades que exemplificam bem o processo de cooperação na elaboração de atividades voltadas para os cursos mais concorridos nas ofertas do IsF/Inglês na UFSJ. Acreditamos que esses exemplos atestam a importância do programa nos processos de formação linguística e internacionalização dos alunos interessados. Além disso, é de suma importância que se ressalte o valor do treinamento e das discussões na carreira dos professores-bolsistas no programa.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos duas atividades que exemplificam bem o processo de cooperação na elaboração de atividades voltadas para dois dos cursos mais concorridos nas ofertas do

IsF/Inglês na UFSJ, os de Compreensão Escrita e Produção Oral. De acordo com Stenelo (2016, p. 15), “as universidades assumem o papel de educar embaixadores para as nações envolvidas nos intercâmbios acadêmicos”. A finalidade de promover a contextualização acadêmica e internacionalização também se faz presente nas propostas do IsF/Inglês.

Portanto, acreditamos que esses exemplos atestam a importância do programa nos processos de formação linguística e internacionalização dos alunos interessados. Além disso, é de suma importância que se ressalte o valor da formação e das discussões na carreira dos professores-bolsistas no programa. A procura por cursos de compreensão escrita e produção oral demanda que os professores-bolsistas repensem o modo de trabalhar tais habilidades, mas sem desconsiderar as outras, que são tão importantes quanto.

Notas

- ¹ Cada aluno recebe suas notas, relativas às habilidades, por e-mail e impressas, atestando seu nível de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Os níveis, de acordo com o CEFR são: A1 Usuário básico; A2 Usuário básico; B1 Usuário independente; B2 Usuário independente; C1 Usuário competente; C2 Usuário competente. Disponível em: https://tandem-hamburg.de/english/info_data/niveaus_en.php>EE. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ² Agradecemos à coordenadora pedagógica, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), e à ex-coordenadora institucional, Profa. Dra. Carolina Vianini de Amaral Lima (UFSJ), por construir essas e muitas outras atividades de qualidade com nossos professores bolsistas.
- ³ “it improves learners’ skills, not only in academic settings (...) it incorporates an understanding that language is purposeful and that structures emerge from use.”
- ⁴ Optamos por escrever os planos de atividades em inglês por procedermos, desse modo, em nosso planejamento de aulas.
- ⁵ “assumptions about knowledge, reality, authorship, discourse” (...) “knowledge is gained through a process of sense making, deduction, or rational analysis of reality.”

- ⁶ Perguntas adaptadas com base no livreto da Metodologia OSDE – Open Spaces for Dialogue and Enquiry (2005). Disponível em: <http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LeyofQK6tRw>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ⁸ “on their role in drawing learners’ attention to second language (L2) forms that are difficult to notice through classroom discussion alone. Because the tasks presented here are closed-ended and precision oriented and require the exchange of uniquely held information, they promote modified interaction among participants and orient their attention to form, function, and meaning.”

Referências

CARNEIRO, M. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Writing as a social enterprise: sample inclass activities of a genre-based approach to teaching English as a foreign language. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 56, n. 1, p. 187-211, jan./abr. 2017.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. *A tale of differences*: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001. Disponível em: www.readingonline.org. Acesso em: 20 jun. 2019.

LYSARDO-DIAS, D. *Provérbios que são notícia*: uma análise discursiva. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MARTINEZ, R. *Teaching academic writing in in the context of internationalization in Brazilian higher education*. 2017. Disponível em: <http://www.capa.ufpr.br/portal/3009-webinar-teaching-academic-writing-in-english/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PICA, T.; KANG, H. S.; SAURO, S. *Information gap tasks*: their multiple roles and contributions to interaction research methodology. 2006. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/information-gap-tasks-their-multiple-roles-and-contributions-to-interaction-research-methodology/6696A843010BC1DB5BF0D579CD018829>. Acesso em: 20 jun. 2019.

STENELO, R. *The internationalization of higher education*: how it works and institutional challenges. 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/agosto/Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

EDUARDA BIANCARDI DA SILVA
EVANDRO DE ANDRADE FURTADO
GASPERIM RAMALHO DE SOUZA
PEDRO FELLIPE BRITO SOUSA

MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Emoções e reflexões durante as experiências de
professores no Programa Idiomas sem Fronteiras

Este texto busca refletir sobre as experiências vividas por professores-bolsistas no contexto do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras ligado à Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Lavras (NuLi-IsF/DRI-UFLA), ao se lecionar inglês para diversos fins acadêmicos. Para tanto, apresentamos algumas perspectivas de nossa prática docente no contexto supramencionado, levando em consideração, também, a prática discente enquanto alunos e ex-alunos do curso de Letras da UFLA, assim como as discussões teóricas realizadas nas reuniões pedagógicas durante o período de vigência do IsF. Em particular, ponderamos sobre como certas discussões teóricas afetaram direta ou indiretamente nossa prática dentro da sala de aula. Diante disso, surgiu a possibilidade de discutir tais ações no contexto do NuLi-IsF/DRI-UFLA.

As atividades promovidas no NuLi-IsF/DRI-UFLA envolvem carga horária semanal de 20 horas, nas quais 12 horas são destinadas para as aulas, 3 horas para monitoria e 5 horas para reuniões pedagógicas. Durante as reuniões, além do apoio de coordenador pedagógico na preparação de aulas e materiais, foram promovidas diversas discussões teóricas a partir de referencial definido. Os textos, sugeridos pelo coordenador, serviram de suporte para a formação e aprimoramento dos professores-bolsistas. Dentre os temas discutidos, destaca-se a questão dos “World Englishes”. Considerando o contexto de internacionalização do IsF, tal tema se torna extremamente relevante. Logo, enquanto professores-bolsistas, percebemos ao longo de nossa caminhada, mudanças significativas na perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Essas mudanças, é possível ponderar, foram promovidas, sobretudo, pelas discussões teóricas acerca da língua levantadas durante as reuniões pedagógicas. Reconhecemos, ainda, que essas ressignificações são aspectos inerentes e necessários a nossa prática docente diante de várias experiências adquiridas no processo ensino-aprendizagem de inglês e materializadas sob diversas emoções e reflexões.

A prática docente: a relação entre emoções, experiências e reflexões

Conforme aponta Aragão (2008), emoções se encontram presentes em diversos âmbitos da vida, inclusive na aprendizagem de uma língua estrangeira. Um dos aspectos apontados que podem influenciar na aprendizagem é o medo do aluno em se expressar, o que restringiria sua capacidade de reflexão. Desse modo, refletir sobre as emoções em sala de aula se faz essencial, já que, a partir disso, o professor pode elaborar estratégias que otimizem a função

docente e o processo ensino-aprendizagem. Dewaele (2015) ainda aponta que o aprendizado de uma língua não é um processo meramente cognitivo, mas também afetivo. Ele também destaca o fato de que, durante o processo de aprendizado, os sujeitos falam sobre emoções sempre que possível.

No entanto, apesar de tais evidências, Dewaele (2015) afirma que o estudo de emoções no contexto de ensino-aprendizagem ainda é raro. Da mesma forma, Miccoli (2007 *apud* Coelho, 2011) coloca que o termo “experiência” é pouco usado em pesquisas da área.

Aragão (2007 *apud* Aragão, 2008) mostra, também, como um(a) estudante de Letras – Inglês leva, para a experiência docente, experiências advindas da universidade. Desse modo, as emoções advindas de outro ambiente, exterior à sala de aula, ainda que conectado a ela, também afetam o ambiente educacional. Dewey (1993 *apud* Coelho, 2011) ainda aponta para os princípios de continuidade e interação como essenciais nesse processo, ou seja, indica a experiência como um processo interligado e interconectado ao contexto no qual está inserida. O mesmo ocorre ao considerarmos a fala de Miccoli (2007 *apud* Coelho, 2011), que afirma que a experiência é um processo coletivo e não individual. Assim, se faz necessário que os sujeitos deem conta de suas emoções e experiências para que sejam capazes de traçar metas e objetivos de aprendizagem. Malatér (2008), por exemplo, afirma que o processo educacional requer uma constante reflexão crítica por parte dos sujeitos envolvidos.

Uma das formas de se alcançar tal objetivo é por meio da pesquisa narrativa, diante da qual constroem-se histórias buscando compreender a experiência educacional (Talles, 2002 *apud* Aragão, 2008). Aliam-se, dessa forma, reflexão e emoção envolvendo a prática pedagógica. Malatér (2008), por exemplo, revela, por meio de pesquisa, como uma professora teve o seu discurso alterado

a partir de suas experiências, primeiro enquanto aluna do curso de Letras e, posteriormente, enquanto docente. Aponta-se, ainda, para como foi possível aliar a concepção teórica da língua com a experiência docente tida como prática social.

Malatér (2008) ressalta que esse processo pode validar a figura docente como consciente de suas ações, constantemente aprimorando-se a partir da reflexão de suas experiências e da compreensão de que o próprio sujeito é resultado delas. Dessa forma, nota-se a necessidade da reflexão do ato docente para o desenvolvimento e aprimoramento das atividades pedagógicas.

Como Zeichner (1993, p. 10-11) defende, “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência”. Isso também coaduna com Freire (1970, p. 36), considerando o ciclo da “reflexão e ação sobre o mundo a fim de transformá-lo” (ou a “práxis”) enquanto o processo de ser ativo, desafiando e desconstruindo o que é considerado ideal e lugar comum.

Logo, tem-se a necessidade de pensar e refletir acerca das emoções e experiências em sala de aula. Novamente, conforme aponta Miccoli (2007 *apud* Coelho, 2011), a reflexão transforma o sujeito e suas experiências. Dessa forma, há um ciclo contínuo de experiência-formação-experiência. Considerar, ainda, as emoções dentro desse contexto apenas enriquece ainda mais o processo.

A seguir apresentamos algumas das nossas concepções sobre nossa prática docente antes da nossa experiência perpassada por emoções e reflexões.

Nossas concepções em relação à prática docente anteriores ao NuLi-IsF

A nossa participação no programa se iniciou praticamente no mesmo período. A situação a nós apresentada deixava clara a necessidade de preparar os materiais para quase todos os cursos em pouco tempo. Enquanto isso, estudávamos juntos, buscando desenvolver as habilidades em língua inglesa dos professores, principalmente aqueles que precisavam comprovar o nível de proficiência C1 no TOEFL ITP.

O grupo era composto por seis professores, e, com exceção de um, todos tinham pouca ou nenhuma experiência dando aulas. Antes de iniciar os cursos, em um primeiro momento de coordenação pedagógica, no qual a estrutura das reuniões e do trabalho era diferente da atual, a carga horária dos professores foi dividida entre preparar o material didático e estudar com os colegas. Dada a pequena experiência e a percepção inocente e pouco crítica da maioria de nós, havia pouca preocupação metodológica em relação ao processo ensino-aprendizagem durante a produção do material: buscamos principalmente reunir conteúdos que pudessem cobrir o tempo das aulas e atender nossas expectativas (até então, bastante limitadas) a respeito de um curso que fosse satisfatório.

Em sua maioria, os produtos finais pautavam-se em uma tentativa de estabelecer uma abordagem comunicativa de ensino, mas que ainda apresentava grandes lacunas, focando-se geralmente em aspectos gramaticais, fonéticos e interpretativos e atividades relacionadas ao assunto com pouca conexão com nada que não fosse a língua em si. O material didático não tinha muita flexibilidade e oferecia pouco espaço para discussão. Além disso, nós ainda estávamos dando nossos primeiros passos na área de ensino e explorávamos o conteúdo de maneira restrita.

Nossa situação na época pode ser bem descrita por Vian Jr. (2008, p. 475), ao afirmar em seu relato de experiência no planejamento de cursos instrumentais que “os cursos planejados, portanto, tinham a aparência de uma ‘colcha de retalhos’, por apresentarem uma certa inconsistência do ponto de vista conteu-dístico”. A montagem problemática do material didático evidenciava nossas limitações, embora houvesse cursos que priorizassem a abordagem comunicativa e buscassem a participação ativa dos alunos.

Nessa época, ainda não havíamos iniciado nenhuma leitura teórica a respeito da nossa área. Carregávamos as ideias tão fortemente enraizadas de “inglês perfeito”, “ter um ‘bom’ inglês”, e pensamentos semelhantes transmitidos durante anos de formação pouco crítica. Ademais, nossa identidade profissional ainda estava em processo de construção. Em meio a aulas do NuLi (e, para alguns, da faculdade) e às várias idas e vindas da vida pessoal de cada um, precisávamos refletir a respeito do nosso papel dentro do programa.

Mesmo com a orientação e ajuda da coordenação pedagógica, nos faltava reflexão mais crítica a respeito do processo que estávamos conduzindo. Além disso, a pressa para produzir o material didático fazia com que este se apresentasse de certa forma enxuto. Como resultado, era esperado que cada professor complementasse o material antes de utilizá-lo. Entretanto, o que aplicávamos em sala de aula não apresentava objetivos muito claros e nenhuma busca delineada por alcançar um resultado (teoricamente) satisfatório trabalhando determinadas habilidades. A coordenação se dispunha a nos auxiliar no que fosse necessário, mas naquele momento não conseguimos enxergar problemas no material e, assim, não pedíamos ajuda. Hoje, capazes de direcionar um olhar diferenciado, é possível notar como o sentimento de insegurança que nos tomava ainda afetava nosso desempenho.

Com o nosso progresso, e pautados em nossa experiência, fomos superando isso pouco a pouco, sentindo-nos mais preparados para a nossa função. Foi apenas através da prática que foi possível vencer esse empecilho que nos incomodava. Refletir sobre isso, hoje, nos permite compreender situações futuras onde isso possa voltar a acontecer.

Atuando dentro da universidade, tínhamos como objetivo ajudar a comunidade estudantil a desenvolver seus conhecimentos de língua inglesa de maneira que fosse possível para os discentes se integrarem mais facilmente em situações comuns no ambiente universitário: apresentar trabalhos, estudar, ler e produzir textos em inglês, assim como estabelecer contatos com pessoas de outros países através da linguagem acadêmica e propiciar oportunidades para estudos fora do Brasil.

Nas reuniões realizadas antes do início dos cursos, boa parte do tempo era dedicada à preparação e discussão do material, embora o tempo curto e a pequena experiência da maioria tornassem inviável uma elaboração mais detalhada e crítica. Apesar disso, o trabalho precisava seguir em frente. Durante o andamento das aulas, o tempo das reuniões também era utilizado para comentários a respeito dos cursos, detalhes sobre a recepção dos alunos ao conteúdo, necessidades que precisavam ser supridas, abordagens praticadas que funcionaram ou que não obtiveram o resultado esperado. Tais conversas permitiram que compartilhássemos nossas práticas e, ao perceber que os problemas que enfrentávamos eram comuns ao grupo, elaboramos estratégias em conjunto para superá-los. Ter o suporte de outros sujeitos ocupando a mesma função e compartilhar dramas e angústias nesse contexto permitiram que criássemos reflexões mais profundas acerca de nossas práticas, a partir das quais pudemos elaborar soluções.

Rumo a novas concepções de ensino e aprendizagem

Com o início das atividades no corrente ano, nos encontrávamos em um grupo ligeiramente modificado (a partir da mudança de alguns membros) e em um outro momento de coordenação pedagógica. A leitura e a discussão de textos teóricos durante as reuniões passaram a integrar mais efetivamente nosso processo de formação pedagógica. Essa prática já vinha sendo realizada desde o ano anterior. Foi compartilhado, por parte da coordenação, um livro teórico (*How to teach English*, de Jeremy Harmer) e cada professor ficou encarregado de, em determinadas semanas, conduzir o diálogo a respeito do capítulo designado para si. Embora tenham sido essenciais para nos introduzir ao ato de refletir criticamente sobre nossas atitudes enquanto alunos-professores, as discussões ocorreram poucas vezes. Ademais, por se tratar de um livro escrito por um único autor, não havia muito confronto e diversidade de perspectivas.

Contudo, a dinâmica das reuniões e as discussões dos textos teóricos obtiveram um novo rumo sob a perspectiva de nova coordenação pedagógica, que passou a se inserir mais amplamente no nosso processo de formação. Com o início das reuniões, o esquema das horas que passávamos em grupo mudou.

Objetivando tornar nossas reuniões mais significativas e evitar investir muito tempo e esforço em atividades que não nos seriam proveitosas, passamos a seguir um roteiro para cada encontro. O roteiro de uma semana era decidido na anterior com a escolha colaborativa do próximo texto teórico que seria discutido, realizando um mapeamento preciso das atividades que deveriam ser efetuadas. Esse documento, vale ressaltar, serviu como um guia geral, que se modificava em função do andamento das nossas discussões e de outros compromissos que vinham a surgir. A ideia

não era estabelecer uma programação engessada, mas um suporte para as reuniões pedagógicas.

A partir desse novo elemento, foi possível iniciar uma série de diálogos que viriam a contribuir fortemente para a evolução de nossa formação, canalizando a preocupação em desenvolver aulas que contribuíssem para o desenvolvimento da postura crítica em nossos alunos em ações definitivas. O roteiro, em suas versões específicas para cada encontro, trazia questionamentos ou propostas de reflexão que nos instigavam a compartilhar nossas impressões a respeito das nossas concepções de língua, ensino, professor, entre outros assuntos. Estimulados pelos tópicos presentes no documento, compartilhávamos experiências dentro da sala de aula e mostrávamos como elas nos provocavam a fazer mudanças, assim como expúnhamos certos pontos em nossa abordagem de ensino que não eram explorados e/ou poderiam ser melhor trabalhados.

Durante a troca de informações, opiniões e experiências, anotávamos tudo aquilo que nos parecesse crucial para melhor entendimento do significado do nosso papel no NuLi e também como professores de inglês em outros contextos, em experiências pós-NuLi, além de evidenciar uma possível trajetória rumo à carreira acadêmica. As folhas recebidas, nas quais estava impresso o roteiro para cada encontro realizado, mostraram-se de muito valor ao se tornarem recursos aos quais podíamos sempre recorrer para lembrar de ideias, autores e teorias que nos interessassem. Uma delas em especial, *Teaching and learning reflections*, passou a nos acompanhar em nossa jornada, fornecendo uma série de perguntas (*pre-teaching, while-teaching* e *post-teaching questions*), às quais nossas respostas sempre refletirão o contexto profissional em que nos encontramos quando pararmos para pensar uma vez mais sobre seus questionamentos.

Construindo a percepção da complexidade do meio no qual estávamos envolvidos, ficamos bastante interessados em desenvolver uma visão crítica a respeito de como entendemos o papel de professor de língua inglesa, a razão pela qual fazemos o que fazemos quando ensinamos e as diversas variáveis que compõem uma sala de aula. Esse interesse se refletiu no planejamento de objetivos acadêmicos e pedagógicos feito pelos professores para analisar nosso progresso em relação às nossas metas enquanto participantes do programa.

O contato com novas teorias e seus desdobramentos

O *Academic/pedagogic goals*, um documento elaborado pela coordenação, nos orientou a estabelecer objetivos que gostaríamos de alcançar no primeiro semestre no corrente ano. Com ele pudemos, mais uma vez, refletir sobre a (des)construção de novas teorias sobre ensino e aprendizagem de inglês, fomentando um entusiasmo ao perceber que ele seria essencial e de grande valia para guiar nossa evolução como professores.

Para alcançar nossos objetivos, tornou-se ainda mais evidente a relevância de entrar em contato com diferentes locais de fala, perspectivas variadas voltadas para a compreensão do uso da língua inglesa, seu ensino e o que os dois processos implicam. As discussões com fundo teórico já haviam se iniciado e se tornado mais presentes em nossas reuniões. Com o início da primeira oferta de cursos do corrente ano, houve mais tempo para a leitura dos textos em si. Assim, entramos em contato com muitas teorias, dentre as quais foram especialmente relevantes aquelas que tratavam da ideia de “World Englishes” e Inglês como Língua Franca (ILF).

“World Englishes”

O contexto de ensino de línguas, sobretudo quando se trata da língua inglesa, ainda é permeado por um discurso pautado no purismo linguístico. Assis-Peterson e Cox (2013) apontam, nesse caso, para a tese do imperialismo, na qual demonstra-se a existência da dualidade entre nações dominantes e periféricas, sendo que a imposição da língua se dá de fora para dentro. No contexto de globalização, no entanto, o inglês passa a ser uma língua internacional, ganhando, assim, um aspecto glocal, ou seja, com característica tanto global quanto local.

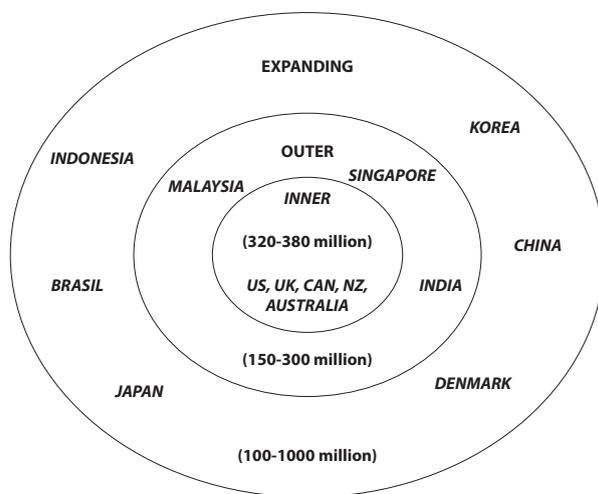
Mundializado, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser apropriado, ressignificado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações engendradas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (Assis-Peterson; Cox, 2013, p. 155).

Dessa forma, o “World English” se apresenta de tal modo que não possui um dono, ou mesmo um “falante nativo” pertencente a todos que o usam com alguma finalidade em seu cotidiano (Rajagopalan, 2008 *apud* Assis-Peterson; Cox, 2013). Isso se sustenta, ainda, no fato de que, com a expansão do uso da língua inglesa no mundo, um grande número de variantes surgiu (Bhowmik, 2015).

Assis-Peterson e Cox (2013) afirmam que, ao professor de inglês, é necessário desvencilhar-se do peso do ensino do *standard English*, no qual busca-se o aprimoramento das quatro habilidades com o objetivo de alcançar um grau de proficiência britânico ou americano. Seidlhofer (2004 *apud* Bhowmik, 2015) também aponta para tal situação, revelando que o ensino de inglês ainda é controlado pelos chamados falantes nativos, sobretudo aqueles

pertencentes ao chamado *inner circle*, gerando o que ele denomina de equilíbrio instável.

Figura 1 - Países falantes de língua inglesa



Fonte: Kachru, 1985.

Conforme apontado, levando em consideração o contexto globalizado atual, isso sequer faria sentido. Por que não nos deslocarmos das noções de língua materna, língua estrangeira, segunda língua, quatro habilidades e falante nativo para a noção de biografia indicial caracterizada por um repertório superdiverso e dinâmico, envolvendo aprendizagens linguísticas abrangentes e permanentes, especializadas, mínimas e efêmeras? Repertórios, em um mundo superdiverso, são registros de mobilidade: de movimento de pessoas, recursos linguísticos, arenas sociais, tecnologias e ambientes de aprendizagem (Assis-Peterson; Cox, 2013, p. 165).

Bhowmik (2015) deixa isso ainda mais claro ao indicar a dificuldade de encontrar uma variante padrão da língua para ensino apontando para o ensino do inglês americano e do inglês britânico, tão comum em certas instituições de ensino. Essa questão não é exclusiva da língua inglesa, mas torna-se particular diante do prestígio que ela carrega no cenário atual (Kachru; Nelson, 1996 *apud* Bhowmik, 2015).

Em um contexto de busca pela internacionalização, como foi o nosso, a utilização do “World Englishes” trouxe novas perspectivas ao ambiente educacional. De certa forma, foram derrubados certos conceitos e ideias como a necessidade de se ensinar o *standard English*. Ao perceber como a língua possui muitas variantes e que o prestígio delas está conectado a aspectos extrínsecos à língua, provocou-se uma mudança de pensamento no modo de encarar a língua.

Inglês como língua franca

Considerando que tivemos anos de contato com o inglês através de uma perspectiva que nos entendia como falantes não nativos em busca do aprendizado de uma língua a nós não pertencente, carregávamos certas concepções sobre o ensino e o aprendizado da língua inglesa. Essas ideias eram refletidas em nossas práticas pedagógicas, até então fortemente influenciadas pelo “ideal” de um padrão de inglês que correspondesse à variante estandardizada *supostamente* (visto que não são levadas em conta as variações diafásicas, diatópicas, diastráticas, entre outras, também presentes no próprio registro dos falantes nativos) falada por todos os nativos.

O contato com as linhas de pensamento por trás da ideia do inglês como língua franca propiciou uma desconstrução do

posicionamento tradicional por nós assumido. A expressão “língua franca” se refere a “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como querendo significar uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes” (Jenkins, 2007, p. 1 *apud* Becker, 2009, p. 3). Essa perspectiva reforça a noção do alcance mundial da língua inglesa no mundo globalizado e rompe com a hierarquia de status tradicionalmente estabelecida em relação às suas variantes, que considera o inglês nativo como perfeito, ideal.

Assim, a ideia de ensinar língua inglesa e estimular seu estudo a partir de uma variante teoricamente utilizada por falantes nativos deixa de ser encorajada. O sotaque, antes visto como um traço muitas vezes indesejado na fala do não nativo (e como um critério de avaliação para a fluência – um sotaque facilmente perceptível não corroborava a ideia de um “bom inglês”), perde qualquer conotação negativa e passa a ser visto como um componente identitário do falante. Esse elemento mostra-se essencial para que o indivíduo não nativo se enxergue como um cidadão do mundo globalizado, capaz de criar conexões entre diferentes pessoas, locais e culturas.

O entendimento da aproximação de diversos grupos, perspectivas e modos de vida através da língua inglesa lança novos desafios para a aula do professor que entenda que o propósito de ensinar inglês não é repetir padrões engessados de conteúdo que busquem a tentativa de reprodução de um sotaque. Como afirmam Rosa Filho, Volpato e Gil (2016, p. 229),

os objetivos pedagógicos não estão mais calcados no alcance de uma proficiência que espelhe o falante nativo, o que, para muitos aprendizes, é uma meta distante e inalcançável. Agora, muitos pesquisadores apontam para a urgência na formação de um falante intercultural (...) e no desenvolvimento de habilidades comuni-

cativas que permitam ao aprendiz alcançar objetivos viáveis de mediação e exploração cultural.

Em nosso contexto, isso materializou-se na necessidade de novas construções sociolinguísticas, na qual passou a se considerar a língua dentro de um cenário multicultural e pluralizado. As atividades, dessa forma, foram se alterando, deixando para trás, mais uma vez, a ideia do *standard English* como única forma possível.

Refletir sobre algo que, até então, parecia naturalizado, parece ter alterado mesmo nossa forma de atuar em sala de aula. A experiência, nesse caso, foi alterada pela própria reflexão acerca da experiência.

Ao trazer os conceitos de “World Englishes” e de inglês como língua franca, mesmo uma pressão invisível parece ter desaparecido. A ideia do *standard English* parece trazer consigo uma angústia oculta que surge sempre que se tenta aplicar uma língua “perfeita”, livre de sotaques e marcas identitárias regionais. Isso era ainda mais evidente ao ter de lidar com alunos estrangeiros, os quais possuíam sotaques mais claros aos nossos ouvidos. Como lidar com esses alunos? Como trabalhar com pronúncia sem ofender o sujeito e sua identidade nacional? A angústia, naturalmente, surgia, e só foi possível escapar dela ante a compreensão desses novos conceitos, a reflexão sobre a experiência até então e a combinação entre ambos para uma nova prática.

Implementação de atividades

Os momentos de consolidação das discussões teóricas, além das próprias reuniões pedagógicas, aconteciam dentro da sala de aula. Cada professor realizou uma reflexão acerca da sua prática e a vontade de enriquecer as aulas com o conteúdo discutido, que se materializou no desenvolvimento de atividades que não lidassem

diretamente com a teoria em si, mas que fossem embasadas por ela. Ademais, nosso objetivo foi realizar uma atividade que focasse na construção de um diálogo intercultural entre os conhecimentos de cada aluno e suas percepções recém-adquiridas por meio da discussão sobre “World Englishes”, bem como o estabelecimento de uma conexão com o inglês como língua franca – teorias que estão interrelacionadas através do fator global e local concedido para língua inglesa, isto é, uma língua que transita em múltiplos lugares e que, cada vez mais, se dissocia do *standard English*.

Atividade I – Discussão sobre “World Englishes” e apresentação de um trabalho sobre países anglófonos

A atividade consistia em, num primeiro momento, produzir uma pequena discussão sobre a expressão “World Englishes” e o que os alunos sabiam ou não a respeito. A grande maioria a desconhecia; logo, foi pedido para que os alunos deduzissem o que eles imaginavam sobre o significado. Muitas das respostas foram relacionadas ao inglês falado em países mais conhecidos como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Austrália. Apenas uma das respostas foi relacionada à ideia de um inglês mais globalizado, que também é usado por pessoas de diversas nacionalidades e em contextos que muitas vezes não se situam nos países mencionados anteriormente. Sendo assim, a atividade teve como ponto de início a pergunta “O inglês falado por pessoas de outras nacionalidades, que possuem uma língua materna diferente, é menos compreensível? Por quê? Afinal, eles utilizam do inglês para diversas finalidades do cotidiano e conseguem estabelecer uma conexão efetiva”. Os alunos então debateram muitos pontos que foram abordados no texto teórico que os professores tiveram

como base em suas discussões pedagógicas, como a influência das colônias inglesas em países da África e da América Latina e qual foi o impacto cultural resultado desse evento histórico. O inglês como língua franca foi outro tópico proveniente na discussão, visto que os alunos reconhecem o uso da língua inglesa como principal meio de comunicação global e que reforça a existência dos “World Englishes”. Os alunos também foram questionados acerca do uso local da língua inglesa e em como ela se faz presente em suas vidas, mesmo estando em um país cuja língua não está presente em seu quadro de línguas oficiais.

Como síntese da discussão, foi proposto aos alunos que apresentassem, em duplas ou individualmente, um trabalho oral sobre países anglófonos. Os conteúdos que deveriam ser abordados eram:

- forma de governo;
- celebrações e feriados (em comum ou não com o Brasil);
- línguas faladas além do inglês;
- qual a influência dessa língua materna no inglês? Qual outro aspecto da pronúncia ou estrutura da língua você achou interessante?

A atividade, portanto, propôs aos alunos outra visão acerca de sua própria identidade como falante de inglês, buscando desmistificar a concepção que muitos têm acerca do “inglês perfeito”, como mencionado. Ao final das apresentações, foi notável que os alunos mudaram de perspectiva sobre o inglês falado em outros países, além da dedicação em trazer informações novas e diferentes das que são veiculadas pela mídia.

Breve discussão de resultados

Durante a realização da atividade, a maioria das reações dos alunos foram positivas, com os alunos descrevendo a aula como “interessante” e “diferente”, no sentido de que o assunto tratado foi novo para todos. Eles também reconheceram que a pressão e a mentalidade da pronúncia perfeita com as quais eles estavam acostumados não são verdades universais e variam de contexto para contexto, de cultura para cultura.

Os alunos indicaram também a questão do preconceito dentro do próprio idioma considerado “padrão”, comparando as impressões causadas por cada um. Uma das alunas mencionou uma frase muito utilizada para classificar hierarquicamente o inglês americano e o britânico: “O falar do americano é julgado como inferior e ‘caipira’, enquanto o britânico é considerado ‘elegante’”, demonstrando que a inferiorização linguística ultrapassa a classe de falantes que já é julgada e atinge também a classe de falantes “privilegiada”.

Poucos manifestaram pensamentos contrários ao proposto, como foi explicitado por um dos alunos (“se falarmos errado eles não vão nos entender”), referindo-se ao fato de que o sotaque seria um empecilho para o estabelecimento de uma comunicação efetiva. Apesar disso, após o debate e posterior pesquisa para a apresentação oral, foi perceptível que essas atividades instigaram o posicionamento crítico perante os questionamentos e requisitos feitos pelo professor, ou seja, os alunos se questionaram por que existe o preconceito perante o sotaque e outras particularidades que são carregadas da língua materna para o inglês, chegando à conclusão de que o padrão foi determinado por questões políticas de dominação.

Além disso, a discussão também indicou como todas as faces complexas do processo de aprendizado da língua inglesa nos

afeta emocionalmente. O fato de estarem fazendo um curso com a ideia de um modelo de inglês a ser alcançado automaticamente colocava os alunos em uma posição bastante desconfortável, que se manifestava mais explicitamente em momentos de prática da pronúncia. A atividade serviu não somente para que todos refletissem a respeito de todas essas questões, como também para que houvesse um espaço de menos ansiedade e nervosismo, no qual seria possível dialogar abertamente e levando em conta o lado emocional que se envolve com o estudo, a aprendizagem e o ensino. Foi recompensador, portanto, observar que os alunos conseguiram se abrir para o restante da turma e confrontar as perspectivas que tinham até então, analisando os tópicos de discussão sob um outro ângulo.

Reflexões finais

Apresentamos neste texto a influência do NuLi-IsF em nossa formação pedagógica, destacando a relação entre emoção e reflexão na experiência protagonizada durante o Programa IsF. Acrescentamos ainda a relevância do programa para que nós nos desenvolvêssemos enquanto alunos e professores, confrontando a perspectiva tradicional sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa ainda tão presente em sala de aula. A partir das várias experiências vividas, das leituras de variados textos teóricos e da discussão sobre suas linhas de pensamento, conseguimos desconstruir o posicionamento evidente em nossas práticas pedagógicas.

Com o passar dos encontros, nos tornamos cada vez mais conscientes da complexidade política, social e individual com a qual trabalhamos no ambiente de ensino. A discussão teórica foi essencial para que pensássemos criticamente a respeito do que se encontra por trás das nossas atitudes durante as aulas.

Mostrou-se extremamente relevante o contato com a ideia de que existe não somente um inglês, mas vários, todos legítimos e falados por diferentes indivíduos, imbuídos de diferentes motivações e maneiras de olhar para o mundo.

A percepção dessa diversidade de variantes de língua inglesa nos possibilitou estar abertos para a ideia de que o inglês é uma língua franca, falada pelo mundo, o que significa muito mais falantes não nativos do que nativos. A partir dessa constatação, fomos levados a questionar continuamente o ensino calcado em uma visão hierárquica da comunicação em língua inglesa, que considera a variante estandardizada (cuja valorização como modelo ideal implica o “apagamento” das inúmeras variações presentes até no registro dos falantes nativos) um padrão a ser seguido independentemente das variáveis que envolvem o aprendizado de cada indivíduo, o contexto em que se encontra.

A experiência vivida no programa nos permitiu ressignificar nossas concepções como alunos e professores sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, especialmente no que tange ao papel da língua inglesa como língua franca em um contexto de “World Englishes”. Nossa formação propiciou a aplicação da teoria à prática e o acompanhamento da mudança em nossas ações em sala de aula. Essa mudança encontrou recepção positiva dos alunos e deixou claro para nós que, embora o tempo seja curto e as dificuldades bastante desafiadoras, vale a pena investir em cursos que entendam o ensino de língua inglesa como um contato que vai muito além do aprendizado linguístico e que legitima emoções e reflexões como dimensões importantes na formação crítica de professores ao longo de sua experiência.

Referências

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscopio* [on-line], v. 11, p. 153-166, 2013.

BECKER, M. R. ELF: inglês como língua franca. In: SIMPÓSIO DE REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS, 1., 2009, Curitiba. *Anais... Eletras (UTP)*, 2009.

BHOWMIK, S. K. World Englishes and English language teaching: a pragmatic and humanistic approach. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 17, n. 1, p. 142-157, 2015.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DEWAELE, J.-M. On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, v. 39, n. 3, p. 13-15, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

MALATÉ, L. S. de O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.

ROSA FILHO, J. A.; VOLPATO, M.; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 225-243. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/sociolinguistica-e-politica-linguistica-1202>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VIAN JR., O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 465-488, 2008.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Preparing reflective teachers. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1987.

SOBRE OS AUTORES

DENISE MARTINS DE ABREU-E-LIMA (org.) – Presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras, coordenadora nacional da Rede Andifes IsF e docente da UFScar.

WALDENOR BARROS MORAES FILHO (org.) – Vice-presidente de Tecnologias de Ensino de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras, coordenador nacional de Ensino de Línguas e Tecnologia da Rede Andifes IsF e docente da UFU.

CHRISTINE NICOLAIDES (org.) – Coordenadora pedagógica da Rede Andifes IsF e docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

GLADYS QUEVEDO-CAMARGO (org.) – Coordenadora pedagógica da Rede Andifes IsF-UnB e docente da UnB.

ELAINE MARIA SANTOS (org.) – Coordenadora-geral do Idiomas sem Fronteiras do NuLi-UFS, coordenadora nacional de Língua Inglesa da Rede Andifes IsF e docente da UFS.

ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO – Coordenadora pedagógica nacional a distância junto ao Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras e docente da UFSC.

ALEX SANDRO BATISTA DOS SANTOS – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL e docente do IFBA.

ANA CAROLINA VIEIRA BASTOS – Colaboradora do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFPB e docente da UFPB.

ANDERSON ALVES DE SOUZA – Ex-coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFPB e docente da UFPB.

BENYELTON MIGUEL DOS SANTOS – Ex-coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL e mestre pela UFAL.

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN – Coordenadora pedagógica do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFES e docente da UFES.

DIOGO FAGUNDES BARROS – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL.

EDUARDA BIANCARDI DA SILVA – Ex-professora do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFLA.

ELIANE HERCULES AUGUSTO-NAVARRO – Coordenadora pedagógica do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFSCar, coordenadora pedagógica da Rede Andifes IsF-UFSCar e docente da UFSCar.

EVANDRO DE ANDRADE FURTADO – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFLA.

FÁBIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA – Ex-coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFPB e docente da UFPB.

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA – Ex-coordenador pedagógico do IsF-Inglês da UFLA e docente da UFLA.

HELLEN LUCIANA DE OLIVEIRA – Ex-professora do IsF-Inglês da UFS.

ISABELA REIS FARIA DE MORAIS – Ex-professora do IsF-Inglês da UFSJ.

JACKSSON FEITOSA DA SILVA – Ex-professor do IsF-Inglês da UFAL.

JUNIA DE CARVALHO FIDELIS BRAGA – Coordenadora pedagógica nacional a distância junto ao Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras, coordenadora pedagógica da Rede Andifes IsF e docente da UFMG.

KELLYSON WESLEY DA SILVA – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL e docente da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco.

LIANNA MARIA TAVARES DE LACERDA – Ex-professora do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL e docente do IFAL.

LUCAS ALVES BARBOSA – Ex-coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFAL.

LUCIANO FRANCO DA SILVA – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-
-Inglês da UNESP.

MARIANA PÉREZ – Ex-coordenadora-geral do Idiomas sem Fronteiras do
NucLi-UFPB e docente da UFPB.

PATRÍCIA MARA DE CARVALHO COSTA LEITE – Ex-coordenadora pedagógica
do Idiomas sem Fronteiras-Inglês da UFSJ e docente da UFSJ.

PAULA TAVARES PINTO – Ex-coordenadora-geral do Idiomas sem
Fronteiras do NucLi-UNESP.

PEDRO FELLIPE BRITO SOUSA – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-
-Inglês da UFLA.

RAMON ANTUNEZ DE LIMA – Ex-professor do Idiomas sem Fronteiras-
-Inglês da UFSJ.

RITA DE CASSIA COUTO MEDEIROS – Ex-professora do Idiomas sem
Fronteiras-Inglês da UFAL e docente do IFAL.

RODRIGO BELFORT GOMES – Coordenador pedagógico do Idiomas sem
Fronteiras-Inglês da UFS, coordenador pedagógico da Rede Andifes IsF-
-UFS e docente da UFS.

SÉRGIO IFA – Coordenador-geral do Idiomas sem Fronteiras do NucLi-
UFAL, coordenador pedagógico geral da Rede Andifes IsF-UFAL e do-
cente da UFAL.

STEFANIE FERNANDA PISTONI DELLA ROSA – Professora do Idiomas sem
Fronteiras-Inglês da UFSCar e doutora em Linguística pela UFSCar.

TAYZA DE FÁTIMA TEIXEIRA DAVIN – Ex-professora do Idiomas sem
Fronteiras-Inglês da UFSJ e voluntária na Rede Andifes – IsF.

VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA – Coordenadora pedagógica nacional a
distância junto ao Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras,
coordenadora pedagógica da Rede Andifes IsF-UFU e docente da UFU.

VIRGILIO PEREIRA DE ALMEIDA – Vice-presidente do Idiomas sem Frontei-
ras-Inglês e docente da UnB.

A presente edição foi composta pela Editora UFMG e impressa pela Imprensa Universitária UFMG, em sistema offset, papel offset 90g (miolo) e cartão supremo 300g (capa), em julho de 2021.